

Abonarea 2025



Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!

Campania de abonare pentru anul 2025 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate direct la redacție (str. Petru Rareș, 36, of. 146 B, mun. Chișinău, MD-2005) sau la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546);
- PRESS INFORM-CURIER.

În anul 2025, propunem atenției tuturor celor interesați de educație și dezvoltare profesională o gamă vastă de subiecte de actualitate: *Educație politică și electorală, Cariera pedagogică: între standardizare și provocările realităților imediate, Leadershipul incluziv, Educație mediatică și informațională, Filozofia educației, Competențele secolului XXI: Modelul "4 C"* etc.

Serviciul ABONARE ONLINE este disponibil în continuare:



Vă mulțumim că sunteți alături de noi!

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCĂȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Educație pentru transformare



pag. 3

Educație școlară: cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi

Urmărind axa direcției de la teorie spre practica educațională, studiul vizat are caracter teoretico-aplicativ. Evident, există un șir de publicații științifice care acordă atenție elucidării principiilor și strategiilor psihologiei pozitive ...

pag. 23

Evaluarea internă a școlii: între retorică și realitate

Evaluarea internă în instituțiile educaționale este recunoscută ca un proces esențial pentru îmbunătățirea calității, însă continuă să întâmpine numeroase provocări care îi afectează eficiența și relevanța ...

pag. 48

Rezumatul: strategii pentru asigurarea fidelității

Competența elevului de a rezuma se edifică pe strategiile de lectură și scriere promovate de profesor și se sprijină pe doi piloni: procesarea textului dat și producerea textului propriu. ...

pag. 57

Modalități de asimilare a limbajului literar, o motivație a elevilor claselor primare

Limbajul literar este purtătorul valorilor estetice și culturale ale unei limbi. În ciclul primar, elevii sunt expuși primelor forme de literatură artistică, prin care își dezvoltă gustul pentru lectură, vocabularul ...

pag. 69

Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale

Educația contemporană se confruntă cu provocarea de a pregăti elevii pentru o societate din ce în ce mai complexă și interconectată, care solicită competențe extinse, transversale, dincolo de cunoașterea strict factuală. ...

Abonarea 2025



Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!

Campania de abonare pentru anul 2025 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate direct la redacție (str. Petru Rareș, 36, of. 146 B, mun. Chișinău, MD-2005) sau la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546);
- PRESS INFORM-CURIER.

În anul 2025, propunem atenției tuturor celor interesați de educație și dezvoltare profesională o gamă vastă de subiecte de actualitate: *Educație politică și electorală, Cariera pedagogică: între standardizare și provocările realităților imediate, Leadershipul incluziv, Educație mediatică și informațională, Filozofia educației, Competențele secolului XXI: Modelul "4 C"* etc.

Serviciul ABONARE ONLINE este disponibil în continuare:



Vă mulțumim că sunteți alături de noi!

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCĂȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Educație pentru transformare

Educație școlară: cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi

pag. 3
Urmărind axa direcției de la teorie spre practica educațională, studiul vizat are caracter teoretico-aplicativ. Evident, există un șir de publicații științifice care acordă atenție elucidării principiilor și strategiilor psihologiei pozitive ...

Evaluarea internă a școlii: între retorică și realitate

pag. 23
Evaluarea internă în instituțiile educaționale este recunoscută ca un proces esențial pentru îmbunătățirea calității, însă continuă să întâmpine numeroase provocări care îi afectează eficiența și relevanța ...

Rezumatul: strategii pentru asigurarea fidelității

pag. 48
Competența elevului de a rezuma se edifică pe strategiile de lectură și scriere promovate de profesor și se sprijină pe doi piloni: procesarea textului dat și producerea textului propriu. ...

Modalități de asimilare a limbajului literar, o motivație a elevilor claselor primare

pag. 57
Limbajul literar este purtătorul valorilor estetice și culturale ale unei limbi. În ciclul primar, elevii sunt expuși primelor forme de literatură artistică, prin care își dezvoltă gustul pentru lectură, vocabularul ...

Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale

pag. 69
Educația contemporană se confruntă cu provocarea de a pregăti elevii pentru o societate din ce în ce mai complexă și interconectată, care solicită competențe extinse, transversale, dincolo de cunoașterea strict factuală. ...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3-4 (151-152), 2025

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Gheorghe DUCA

Adrian GHICOV

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PĂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 250 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum
nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Petru Rareș, 36, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: (022)544199

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEȚOV

Educație școlară: cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi
(School Education: Cultivating Happiness and Fundamental Human Conditions
in Students) 3

Ludmila COTOS

Experiențe de implementare a strategiilor didactice incluzive în învățământul superior
(Experiences of Implementing Inclusive Teaching Strategies in Higher Education)..... 8

Miluța URSU

Inteligența emoțională: modele pedagogice, teoretice și practice
(Emotional Intelligence: Pedagogical, Theoretical, and Practical Models)..... 13

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Vasile VRÎNCEANU

Luarea deciziilor: provocări și soluții pentru un management eficient în învățământ
(Decision Making: Challenges and Solutions for Efficient Management in Education) 18

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU

Împuternicirea femeilor refugiate (Empowering Refugee Women)..... 22

DOCENDO DISCIMUS

Angela MUȘENCO

Evaluarea internă a școlii: între retorică și realitate
(School Internal Evaluation: Between Rhetoric and Reality)..... 23

Doina-Mădălina GULIE-BADEA

Metacogniția: diversificare de contribuții educaționale
(Metacognition: Diversification of Educational Contributions)..... 29

Vasilica-Cristina CĂLESCU

Construcția partajată a cunoașterii elevilor în „șantierul” constructivismului pedagogic
(Shared Construction of Students' Knowledge in the "Construction Site" of
Pedagogical Constructivism)..... 34

Gheorghe VOLCU

Insertia profesională a absolvenților învățământului superior de educație fizică și sport
din Republica Moldova
(The Employability of Higher Education Graduates of Physical Education and Sport
in the Republic of Moldova)..... 40

Aliona TIMUȚA

Creating an Author's Picture Book: a Method of Investigating and Interpreting Book Space
(Procesul de concepere a unei cărți ilustrate de autor: metodă de investigare și
interpretare a spațiului cărții) 44

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTELEANU

Rezumatul: strategii pentru asigurarea fidelității
(Summary: Strategies for Ensuring Loyalty)..... 48

Olga COSOVAN

Un vector al educației actuale: transdisciplinaritatea
(A Vector of Current Education: Transdisciplinarity)..... 53

Maria PESCARU, Mariana BUZEA

Modalități de asimilare a limbajului literar, o motivație a elevilor claselor primare
(Ways to Assimilate Literary Language, a Motivation for Primary School Students)..... 57

Maria PESCARU, Nicoleta DOBRIN

Dezvoltarea abilităților de lectură cu ajutorul textului literar la elevii din ciclul primar
(Developing Reading Skills with the Help of Literary Texts in Primary-school Students).... 60

Liliana GROSU

Inter- și transdisciplinaritate în predarea povestirii Arionești de Ion Druță
(Inter- and Transdisciplinarity in Teaching Ion Druță's Arionești Story) 65

EXERCITO, ERGO SUM

Mariana MARIN

Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale
(ILIADA Integrated Learning: an Innovative Model of Curriculum Integration for Transversal Skills)69

Amalia NICA

Integrarea activităților STEM în evaluarea formativă în învățământul primar
(Integrating STEM Activities into Formative Assessment in Primary School).....78

Gheorghe GÎNJU, Cătălina TRICOLICI, Mihaela SIMION

Impactul proiectelor STEAM asupra educației ecologice a tinerei generații
(The Impact of STEAM Projects on the Environmental Education of the Younger Generation).....81

Maria BRAGHIȘ

Diferențierea și individualizarea instruirii – un imperativ al învățământului modern
(Differentiated and Individualized Teaching as an Imperative of Modern Education).....86

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale
(Critical Thinking for Professional Skills Development)91

Mariana VATAMANU

Formare de autori experți pentru elaborarea programelor de microcalificare
(Training of Expert Authors for the Development of Micro-Qualification Programs)92

Mariana VATAMANU

Împuternicirea fetelor și băieților refugiați din Ucraina printr-o educație incluzivă și empatică în Republica Moldova
(Empowering Ukrainian Refugee Girls and Boys through Inclusive and Supportive Education in the Republic of Moldova).....93

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Educația pentru transformare
(Education for Transformation)94

C

U

P

R

I

N

S



Larisa CUZNEȚOV

dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de
Stat Ion Creangă din Chișinău

Educație școlară: cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.16944993

Rezumat: Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ cu privire la cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi în cadrul educației școlare. Se explică și se definesc conceptele de bază: 1. "psihologie pozitivă", condiție fundamentală a persoanei umane, caracterizată printr-o stare de echilibru sufletească; 2. "fericire" și perspectivele hedonică și

eudaimonică ale acesteia. Totodată, articolul conține și rezultatele, analiza și interpretarea unei cercetări obiectivate în chestionarea elevilor de gimnaziu și de liceu, fiind reflectată dimensiunea practică, care oferă ansamblul de condiții și strategii psihopedagogice de creare a optimumului educațional, axat pe cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevii de diferite vârste.

Cuvinte-cheie: educație școlară, fericire, stare de bine, elevi.

Abstract: The article is a theoretical-applicative study on the cultivation of happiness and fundamental human state in school education. Here the basic concepts are explained and defined: positive psychology, the fundamental condition of the human person, characterised by a state of soul equilibrium, also called eudaimonia; the concept of happiness and its two perspectives hedonic and eudaimonic. At the same time, the article also contains the results, analysis and interpretation of a research, objectified in the questioning of middle and high school students, including, the practical dimension is reflected, which provides the set of psycho-pedagogical conditions and strategies for creating the educational optimum, focused on the cultivation of happiness and the fundamental human state in students of different ages.

Keywords: school education, happiness, well-being, pupils.

Urmărind axa direcției de la teorie spre practica educațională, studiul vizat are caracter teoretico-aplicativ. Evident, există un șir de publicații științifice care acordă atenție elucidării principiilor și strategiilor psihologiei pozitive, dar acestea, mai frecvent, denotă o abordare generală, declarativă și teoretizată. În această ordine de idei, am decis să realizăm un studiu, care va îmbina cadrul teoretic/epistemologic, experiențial și cel praxiologic. Astfel, ne vom opri succint și esențializat la conceptele și elementele definitorii ale aspectului nominalizat în titlul articolului, iar apoi vom expune câteva poziții experiențiale și perspective practice.

Așadar, conceptul de *psihologie pozitivă* a fost inclus în circuitul științific de către M. Seligman în cadrul unui discurs ținut în fața membrilor Asociației Psihologilor Americani în 1988, fiind preluat de specialiștii din Marea Britanie. Totodată, colaboratorii revistei *Journal of Psychology al Asociației Britanice de Psihologie* i-au dedicat conceptului respectiv un număr special în 2006 [Apud 10, p. 168]. Plecând de la premisele studiate, conchidem că *psihologia pozitivă* este știința ce se ocupă de studierea aspectelor pozitive ale vieții umane, precum: *fericirea, bunăstarea interioară/well-being, dezvoltarea personală și prosperitatea*. Ea studiază funcționarea optimă a omului, propunându-și să identifice și să promoveze factorii și strategiile ce asigură individului și comunităților dezvoltarea acestora prin prosperare, menționa M. Seligman [Ibidem]. Studiind reperele teoretico-aplicative ale psihologiei

pozitive și psihologiei morale [2; 7; 8; 11 etc.], noi am stabilit că, fiind influențată de neuroștiințele educației [8; 9; 15], care se dezvoltă vertiginos în ultimii ani, *psihologia pozitivă* și-a extins și diversificat obiectivele, a aprofundat arealul și conținutul obiectului de cercetare, care, în esență, reprezintă starea de bine și echilibrul, mai precis – *condiția fundamentală a stării umane*. La rândul său, aceasta presupune și susține calitatea și reușita activității și vieții umane. În acest context, putem analiza importanța și posibilitățile valorificării factorilor sociali/extrinseci, cât și a celor individuali/intrinseci, mai cu seamă a factorului cognitiv, care depinde de inteligența, cultura și voința *persoanei*. Astfel, completăm definiția savantului cu viziunea noastră, care scoate în evidență faptul că *psihologia pozitivă este axată și pe studierea particularităților educației pozitive, a cultivării stării fundamentale umane de bine; a formării persoanei reflexive, centrate pe acțiunea morală, capabilă să manifeste o conduită demnă, valorificând gândirea, emoțiile și sentimentele pozitive, inclusiv procesul luării și realizării cu succes a deciziilor*. În continuare, vom folosi conceptul de *personalitate a elevului*, apelând și la cel de *persoană* (intenționând să accentuăm faptul că studiul realizat ține nu numai de psihologia pozitivă, cea morală, de pedagogie, ci și de filosofia practică). În sensul dat, actualizăm explicația cercetătorului C. Enăchescu, care oferă o definiție succintă, esențializată și foarte clară, conform căreia *omul plus valorile moral-spirituale desemnează conceptul de persoană* [7, p. 23]. În această ordine de idei, urmează să precizăm și conceptul de *stare/condiție fundamentală a persoanei umane*, care reprezintă un dat psihologic și moral, caracterizat prin starea echilibrului sufleteșc, denumit și *echitimie*, ceea ce înseamnă *a fi egal cu tine însuși, dar în același timp a fi egal în raport cu lumea, cu ceilalți, cu modelul sociocultural acceptat*. Starea dată reprezintă o formă a cumpătării, a acordului între dorințe, posibilități și realizările personale ale individului [Ibidem, p. 41].

Cât privește *fericirea*, există o multitudine de definiții, care diferă ca formulări și nuanțe, însă esența acestora în abordările contemporane se încadrează în *două mari paradigme: hedonică și eudaimonică* (termenii provin din limba greacă, *hedone* – plăcere și *eudaimonie* – bine suprem în acord cu virtutea). Plecând de la studiul premiselor epistemologice, precizăm că fericirea se poate obține atunci când persoana este sănătoasă, se dezvoltă adecvat vârstei și îmbină armonios *perspectiva hedonică* (plăcerea manifestată prin emoții pozitive în rezultatul satisfacerii dorințelor) cu cea *eudaimonică*, care, prin esența sa, reprezintă o autorealizare, un proces perceput ca cel mai suprem fenomen uman spre care aspiră persoana, exprimat în alegerea, urmarea și dobândirea scopurilor sale.

Astfel, fericirea nu este o trăire de scurtă durată,

ci este un rezultat, un produs al activității omului și al unei vieți bine trăite [Apud 12, p. 40]. Mai evidențiem o componentă foarte importantă a fericirii, în viziunea noastră: acțiunile și conduitele demne ale unei vieți trăite moral, care, la fel, oferă persoanei clipe plăcute, fericire, trăiri pozitive și echilibru sufleteșc. Plecând de la ideile lui Aristotel (lucrarea *Etica Nicomahică*) până la ideile multor filosofi, printre care J. Stuart Mill, B. Russell, B. Lihaciov etc. și psihologii A. Maslow, C. Rogers, M. Seligman etc., astăzi, în cercetarea stării de fericire s-au inclus activ reprezentanții neuroștiințelor educației [2; 8; 9; 15] și, desigur, pedagogii [1; 3; 4; 5; 6; 10 etc.], care promovează *educația pozitivă și cultivarea condiției fundamentale umane în procesul educației elevilor și pregătirii profesionale a cadrelor didactice*. Acum, după clarificarea aspectelor teoretice introductive, elucidăm rezultatele unui mic sondaj realizat pe loturi stratificate de elevi (gimnaziu și liceu). Așadar, minicercetarea noastră presupune o investigație preliminară pentru a stabili indicatorii și criteriile unui experiment psihopedagogic mai amplu, care este preconizat de noi în cadrul și procesul elaborării monografiei începute la tema/subiectul abordat. Prin urmare, prezentăm succint rezultatele obținute prin intermediul conversației și chestionarului. Itemii au fost elaborați în baza studierii literaturii de specialitate [10; 12; 13; 14].

Lotul elevilor din gimnaziu (222 subiecți, vârsta – 13-14 ani, clasele VI-VII):

- 44,2% (98 s.) din elevi sunt mulțumiți de sine; 50% (111 s.) nu prea sunt mulțumiți de sine; 5,8% (13 s.) – nu știu;
- 66,2% (147 s.) din elevi sunt mulțumiți de viața lor, iar 33,8% (75 s.) sunt mai degrabă nemulțumiți (motivele sunt diverse; le vom expune după prezentarea datelor);
- 71,6% (159 s.) din elevi consideră că sunt sănătoși, iar 28,4% (63 s.) – mai puțin sănătoși;
- 54,5% (121 s.) din elevi sunt, preponderent, veseli/au dispoziție bună; 37,8% (84 s.) – numai rareori au dispoziție bună, iar 7,7% (17 s.) – se simt deprimați;
- 80,6% (179 s.) din elevi sunt, preponderent, calmi/echilibrați, iar 19,4% (43 s.) – se enervează destul de des, se înfurie, se irită;
- 69% (153 s.) din elevi au încredere în sine, ceilalți 31% (69 s.) – nu prea/deseori percep confuzie, neîncredere în forțele proprii;
- 75,2% (167 s.) din elevi se înțeleg bine cu părinții lor, ceilalți 24,8% (55 s.) – intră des în conflicte cu părinții, se ceartă cu ei, nu sunt ascultați de părinți;
- 72,5% (161 s.) din elevi sunt în relații bune cu pedagogii, pe când 27,5% (61 s.) consideră că nu pot defini relațiile lor cu pedagogii ca fiind bune;
- 68,9% (153 s.) din elevi sunt în relații bune cu

colegii lor, iar 31,1% (69 s.) nu sunt satisfăcuți de relațiile lor cu semenii;

- 60% (133 s.) din elevi au încredere în sine, ceilalți 40% (89 s.) sunt nesiguri, deseori au stări de anxietate, au anumite îndoieli, fobii etc.;
- 79% (175 s.) din elevi denotă succese la învățătură, pe când 21% (47 s.) întâmpină variate dificultăți;
- 81,5% (181 s.) din elevi sunt implicați în diferite activități interesante, iar 18,5% (41 s.) susțin că nu dispun de timp pentru alte activități;
- 45,5% (101 s.) de elevi se simt fericiți, 28,4% (63 s.) consideră că deseori se simt fericiți, iar 26,1% (58 s.) se simt fericiți doar uneori.

Așadar, 78,4% (174 s.) de elevi susțin că pentru a se simți pe deplin fericiți au nevoie de: *comunicare eficientă și înțelegerea părinților; de mai multă autonomie; 87 s. (39,2%), au menționat că și-ar dori sporirea bunăstării materiale a familiei; la fel, simt nevoia de o atitudine obiectivă, mai atentă din partea cadrelor didactice; încă 18,9% (42 s.) din elevi își doresc ca în gimnaziu să se desfășoare mai multe activități extra-curriculare interesante. Practic, 51% (113 s.) din elevi, adică un pic mai mult de jumătate din lotul investigat, au menționat că ar dori ca adulții, inclusiv pedagogii, să-i stimeze, să discute cu ei, să-i asculte; să manifeste mai multă încredere; să fie lăudați mai des, iar 4,05% (9 s.) remarcă că nu li se respectă drepturile. Chiar dacă, la prima vedere, situația pare destul de bună, analiza datelor, conversațiile și discuțiile cu elevii de gimnaziu demonstrează că noi, adulții, atât părinții, cât și pedagogii, mai avem mult de lucru, mai cu seamă asupra îmbunătățirii comunicării, relaționării cu copiii, asupra ameliorării climatului familial și școlar; asupra optimizării condiției, a stării noastre umane fundamentale, întrucât se cunoaște faptul că doar o persoană fericită și echilibrată (nemaivorbind de competență, moralitate, voință etc.) este capabilă să emane bunăvoință, căldură, optimism, bunăstare/fericire și să educe copii fericiți, contribuind substanțial la sporirea calității vieții sale și a copiilor săi.*

Lotul elevilor liceeni/adolescenți (123 de subiecți, vârsta – 17-18 ani, clasele XI-XII):

- 84% (103 s.) din liceeni sunt mulțumiți de sine, 16% (20 s.) sunt mai degrabă nemulțumiți de sine;
- 79% (97 s.) din liceeni sunt mulțumiți de viața lor, iar 21% (26 s.) sunt mai puțin mulțumiți de viața lor (motivele le vom expune după prezentarea datelor);
- 93,4% (115 s.) din liceeni consideră că sunt sănătoși, iar 28,4% (8 s.) raportează anumite probleme de sănătate (au fost menționate chiar și diagnozele);
- 82,1% (101 s.) din liceeni sunt, preponderent, veseli/au dispoziție bună; iar 17,9% (22 s.) au

dispoziție bună doar uneori;

- 79,7% (98 s.) din liceeni sunt, preponderent, calmi/echilibrați, iar 20,3% (25 s.) se enervează, se irită destul de des;
- 79% (97 s.) din liceeni au încredere în sine, ceilalți 21% (26 s.) sunt mai puțin încrezuți în forțele proprii;
- 84% (103 s.) din liceeni se înțeleg bine cu părinții, ceilalți 16% (20 s.) se ceartă deseori cu ei din cauza restricțiilor impuse;
- 96,7% (119 s.) din liceeni sunt în relații bune cu pedagogii și doar 3,3% (4 s.) uneori conflictuează cu ei, considerându-i neobiectivi;
- 98,4% (121 s.) din liceeni sunt în relații bune cu colegii și doar 1,6% (2 s.) raportează relații ostile cu semenii;
- 62,6% (77 s.) din elevi și-au definit traseul profesional după finalizarea studiilor la liceu, iar 37,4% (46 s.) rămân nehotărâți, nu au luat o decizie clară;
- 87% (107 s.) din liceeni au succese la învățătură, iar 13% (16 s.) întâmpină anumite dificultăți la unele discipline;
- 90,2% (111 s.) din liceeni sunt implicați în diferite activități interesante sau lucrează (din cei 111 s. – 10,8% (12 s.) lucrează, iar restul 9,8% (12 s.) din lotul total de 123 s. consideră că încă nu au găsit activități interesante);
- 84% (103 s.) din liceeni se simt fericiți, iar 16% (20 s.) se simt mai puțin fericiți din varii motive (își fac griji pentru susținerea examenelor, sunt preocupați de relația cu prietena/prietenul, se îngrijorează de climatul din familie, din societate etc.).

Pentru a se dezvolta armonios, a-și menține starea fundamentală umană/echilibrul sufletească și a se simți pe deplin fericiți, 67,5% (83 s.) din liceeni au menționat câteva aspecte-condiții necesare, foarte importante, vitale, cum ar fi: *crearea unor condiții economice și culturale benefice prosperării oamenilor, familiilor și tinerilor; respectarea drepturilor și libertăților omului, a unei democrații adevărate; sporirea calității și diversificarea tematicii, formelor și metodelor educației civice/pentru societate desfășurate în școli; eficientizarea comunicării cu elevii, îmbunătățirea predării și evaluării în procesul instruirii; respectarea obiectivității și abordării individuale a elevilor; indiferent de statutul social al familiilor acestora. Totodată, în cadrul conversațiilor au fost enumerate un șir de carențe ce țin de comportarea părinților, educația familială și, desigur, faptul că adolescenții au multe pretenții față de sine (lenevia, explorarea excesivă a calculatorului, încăpățănarea, ignorarea regulilor expuse de părinți etc.). Ne-a bucurat faptul că elevii din ambele loturi au fost deschiși în comunicare, au fost apti pentru colaborare; s-au manifestat destul de*

activ, curajos și au venit cu multe propuneri valoroase, implicându-se creativ și cu interes în activitățile de formare (am îmbinat chestionarea cu acțiuni de iluminare și informare educațională privind tematica vizată). Sigur că adolescenții de 17-18 ani, posedând deja un volum mai mare de cunoștințe în domeniul sociopolitic, economic, istoric și capacități reflexive, s-au manifestat mult mai activ, au dat dovadă de o gândire critică destul de avansată, au demonstrat suplețe, logică, coerență în gândire; au venit cu argumentări, sinteze și concluzii. Am apreciat viziunile adolescenților și capacitățile lor analitice. Personal, am înțeles că, deseori, noi, adulții, într-o oarecare măsură, nu luăm în serios adolescenții, nu le oferim autonomia pe care și-o doresc, nu le creăm condiții adecvate pentru manifestarea creativității și a potențialului lor intelectual; îi apreciem eronat (nu sunt mici, dar nici maturi etc.) ș.a.

După activitățile de informare, formare și exersare în valorificarea unor strategii care ținneau de modelarea propriei conduite, restructurarea activităților independente și a folosirii eficiente a timpului liber; fortificarea sănătății și respectarea regimului zilei, a modului sănătos de viață; resemnificarea și schimbarea atitudinii față de sine, de părinți, pedagogi, școală, față de relaționarea cu colegii și prietenii etc., am observat că atât adolescenții, cât și elevii din gimnaziu au menționat o ameliorare a dispoziției, a echilibrului sufleteșc, a satisfacției obținute în urma relaționării cu semenii și adulții, a activităților instructiv-educative.

Suntem convinși că analiza aprofundată a rezultatelor obținute și, desigur, experiența pedagogică, observațiile sistematice asupra comportării și manifestării elevilor, dar și asupra conduitei și manifestării noastre, ne va permite să facem anumite constatări și concluzii, să schimbăm realitatea vieții personale a fiecăruia dintre noi, a elevilor și apropiaților noștri, a vieții noastre sociale. Numai prin acțiuni și fapte pozitive concrete vom putea spori aria morală, binelui, frumosului, fericirii și a condiției fundamentale umane; numai așa vom deveni și vom fi modele demne de urmat pentru tânără generație.

În susținerea perspectivei aplicative pentru politicile statale, instituțiile de învățământ și familie, reieșind din cele expuse, *propunem un șir de condiții și strategii psihopedagogice de creare a optimului educațional, orientat spre cultivarea fericirii, sporirea calității vieții și a stării umane fundamentale la elevii de diferite vârste*. Bineînțeles, în fundamentarea științifică a acestora am plecat de la: *principiile psihologiei morale și pozitive*, inclusiv de la *semnificația stării/condiției fundamentale umane* [7; 8; 11; 13]; *concepția despre fericire ca realizare a potențialului individual uman: perspectiva hedonică și perspectiva eudaimonică* [10; 11; 13]; *mecanismele și valențele neuroștiințelor educației* [2; 8; 15]; de la principiile, strategiile și tehnologiile edu-

caționale [1; 3; 4; 5; 6 etc.] și de la viziunile personale formate în baza analizelor și reflecției asupra experienței acumulate în domeniul instruirii și educației elevilor, consilierii familiei/adulților și copiilor. Evident, am mai ținut cont de faptul că *explicația condiției ne orientează spre o împrejurare, un fapt de care depinde apariția și desfășurarea unui fenomen* (dexonline.ro), iar *strategia educațională* presupune un demers acțional și operațional flexibil, coordonat și racordat la obiective și situații ce prefigurează realitățile educaționale intenționale [4, p.282], în cazul nostru – neapărat planificate.

Condițiile psihopedagogice de creare a optimului educațional, orientat spre cultivarea fericirii, sporirea calității vieții și stării umane fundamentale la elevii de diferite vârste au fost formulate astfel:

1. *Umanizarea, democratizarea și optimizarea mediului sociocultural* (macromediul) – condiție care urmează să fie realizată de către toți actorii sociali și educaționali în baza prevederilor și strategiilor prevăzute în documentele de politici statale, însă, considerăm, aici ar fi de un real folos și inițiativele din partea societății civile, ONG-urilor, comunității academice și a instituțiilor de învățământ din țară.

2. *Umanizarea și eficientizarea relațiilor familiale și crearea optimului economic și cultural al familiei* – condiție importantă atât pentru sporirea bunăstării materiale/economice, cât și pentru menținerea stării psihoemoționale pozitive a membrilor familiei. Desigur, este o condiție obligatorie pentru nașterea, creșterea normală și dezvoltarea armonioasă a tinerei generații. În realizarea condiției date este necesară implicarea statului, a administrației locale, a tuturor factorilor de decizie din cadrul comunității, inclusiv a instituțiilor de învățământ (care ar trebui să nu declare, dar să realizeze în practică posibilitățile parteneriatelor educaționale), pentru a spori competența părinților privind cultura educației familiale etc.

3. *Umanizarea și eficientizarea mediului școlar, a procesului educațional și a relaționării elev-cadru didactic-manager-părinți* – condiție decisivă pentru formarea și dezvoltarea personalității elevului. Ea nu presupune ceva radical nou (nici primele două condiții), ci re/actualizează necesitatea respectării stricte a drepturilor omului și ale copilului; a deontologiei profesionale; precum și valorificarea optimă a competențelor pedagogice, a rigorilor și prevederilor expuse în documentele de politici statale.

Strategiile axate pe cultivarea fericirii și stării umane fundamentale la elevi pot fi clasificate după mai multe criterii. Întrucât strategiile reprezintă demersuri/dispoziții acționale, ele pot fi elaborate pe mai multe paliere sau componente, după cum urmează:

1. *Mediul de viață al elevului* (familia, școli-internate, centre de plasament, case de copii etc.). Pentru a ameliora

cu succes mediul de viață al elevului, pot fi valorificate strategiile care vor explora eficient fiecare componentă a acestuia. Așadar, plecând de la criteriul vizat, *Strategia organizării spațiilor personale, instructiv-educative, de joacă și odihnă pentru copii, de relaxare, de creație, de meditații și lectură etc.* se va îmbina organic cu *Strategia creării și menținerii climatului pozitiv/moral în cadrul tutoror mediilor* (familial, școlar etc.) și cu *Strategia diversificării activităților nonformale*.

2. *Mediul de organizare și desfășurare a procesului de predare-învățare-evaluare*. Pentru a optimiza mediul dat, propunem respectarea și/sau explorarea *Strategiei de revizuire, restructurare și renovare permanentă a conținuturilor curriculare, a tehnologiilor educaționale în conformitate cu exigențele neuropsihologiei și neuropedagogiei* și a *Strategiei axate pe formarea la elevi a competenței de învățare prin consolidarea variatelor stiluri de învățare și valorificarea eficientă a neurodidacticii, inclusiv a transpoziției didactice*.

3. *Eșafodajul educațional* (în funcție de vârstă, particularitățile individual-tipologice etc.). Aici se dovedește a fi eficientă îmbinarea optimă a *Strategiei axate pe consilierea sistematică a elevilor în direcția învățării reflexiv-operaționale* și a *Strategiei stimulării creativității și imaginației elevilor*.

4. *Comunicarea și colaborarea cu copilul și familia acestuia*. Evident, criteriul dat ne orientează spre îmbinarea optimă a două strategii, prima va fi *centrată pe eficientizarea modalităților și conținutului colaborării școlii cu elevii și familiile acestora*, iar a doua se va orienta spre *respectarea reală a drepturilor copilului în toate mediile și ipostazele vieții acestuia*.

5. *Forma de promovare și asigurare a sănătății și bunăstării psihofizice a elevului*. Este un criteriu care, în viziunea noastră, poate fi explorat eficient și permanent doar în contextul când statul va regândi și revedea întregul sistem al ocrotirii sănătății populației țării, iar școala și familia vor colabora în unison pe axa și direcția promovării modului sănătos de viață, renăscând activitățile și competițiile sportive la care participă toată familia. În esență, aceasta poate fi o strategie de succes în domeniul vizat. Cât privește formele, metodele, procedeele, tehnicile și mijloacele educaționale, acestea pot fi diversificate în funcție de vârsta elevilor, de scopul și conținutul activităților preconizate.

Sperăm că articolul și recomandările realizate vor incita interesul pentru autoperfecționare, pentru completarea și dezvoltarea ideilor expuse.

În concluzie: Suntem adepții abordărilor optimiste, de aceea îndemnăm auditoriul adult, pedagogii și părinții, să își revadă calitatea vieții, a activităților, starea sănătății și a condiției umane, să depună efort sistematic asupra sporirii propriei fericiri, cultivări și asupra educației copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boncu Șt., Ceobanu C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 381 p. ISBN 978-973-46-4178-9.
2. Breuning L. Creierul fericit. București: Curtea Veche Publishing, 2022. 335 p. ISBN 978-606-44-1122-8.
3. Calaraș C., Raileanu O. Caleidoscop existențial. Ghid practic. Ediția a II-a complet. și revăz. 124 p. ISBN 978-9975-46-674-5.
4. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a revăz. și adăug. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1.
5. Cuznețov L. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Chișinău: Primex-com SRL, 2018. 188 p. ISBN 9978-9975-110-93-8.
6. Cuznețov L. et al. Valorile și dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice: formarea inițială. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 108 p. ISBN 978-9975-46-864-0.
7. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom, 2008. 390 p. ISBN 978-973-46-0910-9.
8. Hanson R. Creierul fericit. Cum să fim calmi, relaxați și să avem încredere în noi cu ajutorul neuropsihologiei. București: Litera, 2023. 344 p. ISBN 978-606-33-9929-9.
9. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Polirom: Iași, 2019. 189 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
10. Pânișoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6086-5.
11. Psihologia pozitivă și atingerea fericirii. Pe: <https://www.idtherapy.ro> (Accesat la 12.05.2025).
12. Ryan R., Deci E. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In: Annual Review of Psychology, 52, pp. 141-167. Pe: <https://psycnet.apa.org> (Accesat la 19.05.2025).
13. Szentagotai-Tătar A., David D. Tratat de psihologie pozitivă. Iași: Polirom, 2017. 339 p. ISBN 978-973-46-6904-2.
14. Watson D., Clark L. A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 54 (6), pp. 1063-1070. Pe: <https://psycnet.apa.org> (Accesat la 19.05.2025).
15. Britt A. Neurobiologia rosta. Kak zaprogramirovati mozg na obucenie novâm navâkam. Minsk: Popurri, 2020. 336 p. ISBN 978-985-15-4699-8.



Ludmila COTOS

dr., conf. univ., Universitatea de Stat
Alecu Russo din Bălți

Experiențe de implementare a strategiilor didactice incluzive în învățământul superior

CZU 376:378.091| doi.org/10.5281/zenodo.16944915

Rezumat: Articolul explorează percepțiile și practicile privind implementarea strategiilor didactice incluzive în învățământul superior din Republica Moldova într-un context educațional modelat de diversitate și schimbări structurale. Obiectivul principal al studiului este de a evalua nivelul de conștientizare și de apreciere a strategiilor incluzive în rândul

personalului managerial, al personalului didactic și al studenților, precum și de a identifica contextele specifice și beneficiile asociate acestor abordări. S-a utilizat o metodologie de cercetare cantitativă în baza unui chestionar structurat, administrat unui eșantion format din reprezentanți ai tuturor celor trei grupuri. Datele colectate relevă o percepție predominant pozitivă a strategiilor incluzive, în special în situații care țin de dificultăți temporare ale elevilor sau denotă un acces limitat la resursele educaționale. Rezultatele evidențiază necesitatea unei abordări proactive, caracterizate prin flexibilitate, colaborare, creativitate și receptivitate la nevoile individuale. De asemenea, studiul prezintă o serie de bune practici susținute de respondenți, care pot servi drept referințe valoroase pentru instituționalizarea incluziunii în mediul universitar.

Cuvinte-cheie: strategii didactice, strategii didactice incluzive, metode activ-participative, învățământ superior.

Abstract: The paper explores perceptions and practices regarding the implementation of inclusive teaching strategies in higher education in the Republic of Moldova within an educational context shaped by diversity and structural change. The primary objective of the study is to assess the level of awareness and appreciation of inclusive strategies among managerial staff, teaching personnel, and students, as well as to identify the specific contexts and associated benefits of such approaches. A quantitative research methodology was employed, utilizing a structured questionnaire administered to a sample comprising representatives of all three groups. The collected data reveal a predominantly positive perception of inclusive strategies, particularly in situations involving students' temporary difficulties or limited access to educational resources. The findings underscore the need for a proactive approach characterized by flexibility, collaboration, creativity, and responsiveness to individual needs. The study also presents a series of good practices endorsed by respondents, which may serve as valuable references for the institutionalization of inclusion within the university setting.

Keywords: teaching strategies, inclusive teaching strategies, active-participatory methods, higher education.

În ultimele decenii, sistemul educațional din Republica Moldova a fost supus unui proces de transformare profundă: optimizarea unităților de învățământ, dezinstituționalizarea, dezvoltarea și implementarea politicilor de educație incluzivă [3, p. 15], în care educația incluzivă a devenit un principiu central al politicilor educaționale. În acest context, învățământul superior este chemat să ofere nu doar acces, ci și condiții echitabile de participare și succes academic pentru toți studenții – inclusiv pentru cei cu dizabilități, cu dificultăți de învățare, cu diferențe culturale, sociale sau lingvistice.

Într-o perspectivă multiculturalistă, a diversității umane și a respectului față de drepturile fundamentale ale omului, educația incluzivă are anumite dimensiuni caracteristice: sunt abordați toți fără excepție, mediul de educație este comun, ofertele educative sunt stimulative pentru toți (în măsură diferită), oamenii pot învăța împreună prin parteneriat educațional și prin eficientizarea și flexibilizarea strategiilor didactice, iar pentru identificarea și rezolvarea dificultăților de învățare, această viziune determină nevoia aplicării unor strategii adecvate, de tip incluziv [1].

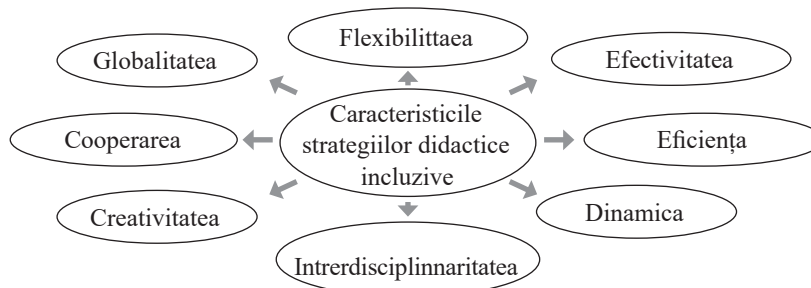
Învățământul superior trebuie să contribuie la abordarea problemelor de natură socială și a provocărilor cu care se confruntă democrația din Europa, de aceea urmează să ne asigurăm că învățământul superior este favorabil incluziunii și că instituțiile de de la această treaptă sunt bine conectate la comunitățile locale [4].

Implementarea strategiilor didactice incluzive în universități presupune regândirea actului educațional într-o manieră flexibilă, centrată pe student, care să răspundă diversității stilurilor și ritmurilor de învățare. Cadrele didactice sunt provocate să adopte metode activ-participative și să creeze un climat educațional pozitiv, favorabil incluziunii.

Căutarea unor strategii mai potrivite pentru a răspunde varietății stilurilor de învățare este o sarcină pe care un profesor nu o poate evita. Profesionalismul cadrului didactic presupune necesitatea de a „învăța să înveți”, întrucât

complexitatea și caracterul problematic al acțiunilor educaționale impun o deschidere constantă către noi interpretări ale experienței, către diverse strategii de operare, către noi cunoștințe și competențe, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții [2]. În Figura 1 și în Tabelul 1 sunt prezentate caracteristicile strategiilor didactice incluzive și descrierea acestora după L. Barbu [1].

Figura 1. Caracteristicile strategiilor didactice incluzive [1]



Tabelul 1. Caracteristicile strategiilor didactice incluzive [1]

Caracteristicile	Descrierea caracteristicilor strategiilor didactice incluzive
Flexibilitatea	Flexibilitatea strategiilor se referă la posibilitatea de a se schimba și a restructura în funcție de cerințele și nevoile procesului de învățare și de evaluare. Profesorul trebuie să fie capabil să schimbe intențiile inițiale, planificate și structurate înaintea învățării propriu-zise, dacă evaluarea continuă definește această nevoie.
Efectivitatea	Efectivitatea le cere strategiilor să opereze direct, acțional și cu rezultate imediate pe pașii învățării. Ea cere și o utilizare flexibilă a resurselor. Resursele de învățare vin de la profesor și de la studenți, de aceea folosirea eficientă a timpului didactic ca timp de învățare și predare, în același timp, devine o cerință.
Eficiența	Eficiența strategiilor incluzive este determinată de cerința ca acest tip de abordare didactică să corespundă unor acțiuni eficiente atât pentru student, cât și pentru profesor. Învățarea eficientă este o învățare de durată, cu rezultate directe asupra nivelului de dezvoltare, este dinamică și se constituie ca o componentă de construcție a personalității.
Dinamica	Dinamica strategiilor este determinată de nevoia de schimbare, de căutare de soluții și de spontaneitate în actul didactic.
Interdisciplinaritatea	Interdisciplinaritatea strategiilor incluzive vine din faptul că ele sunt interactive, participative, euristice, experiențiale, de descoperire și problematizare, aplicându-se la toate unitățile de curs.
Creativitatea	Creativitatea se referă la faptul că în învățarea incluzivă se acceptă ca soluții toate ideile care vin de la studenți, fără a le respinge sau sancționa.
Cooperarea	Cooperarea se referă la nevoia cultivării relațiilor sociale. Dacă strategiile tradiționale își propun cultivarea relațiilor prosociale de prietenie și înțelegere între studenți, strategiile incluzive au o implicație mai profundă. Ele îi învață pe studenți să se accepte așa cum sunt și să colaboreze în vederea învățării sociale.
Globalitatea	Globalitatea – trăsătura care se referă la modul de abordare a personalității studenților. Învățarea este considerată, în mod global, un instrument al adaptării sociale a studenților.

În contextul contemporan al învățământului superior, unde diversitatea studenților este în continuă creștere, aplicarea strategiilor didactice incluzive devine o necesitate imperativă. Strategiile didactice incluzive urmăresc asigurarea accesului echitabil la educație, participarea activă și succesul academic pentru toți studenții, indiferent de particularitățile lor individuale – fie că este vorba de dizabilități, diferențe culturale, sociale sau lingvistice.

Pentru a identifica percepțiile actorilor educaționali din învățământul superior – cadre manageriale (CM), cadre didactice (CD) și studenți – privind implementarea strategiilor didactice incluzive, a fost elaborat și administrat un chestionar semistrukturat. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion format din 50 de cadre manageriale, 100 de cadre didactice universitare și 400 de studenți, selectați din 4 instituții de învățământ superior din Republica Moldova. Selectarea respondenților a fost desfășurată pe baza metodei convenabile (non-probabilistice), ținând

cont de disponibilitatea participanților de a răspunde la chestionar în format online. Colectarea datelor s-a realizat prin intermediul platformei *Google Forms*, asigurându-se caracterul anonim și confidențial al răspunsurilor. Datele obținute au fost prelucrate și analizate prin tehnici descriptive (frecvențe, procente), iar rezultatele au fost interpretate comparativ între cele trei categorii de participanți. Întrebarea deschisă a fost supusă unei analize tematice, ceea ce a permis extragerea principalelor modele de practici educaționale incluzive invocate de respondenți.

Prima întrebare din această secțiune – *Cât de importantă este aplicarea strategiilor didactice incluzive în învățământul superior?* – a fost formulată cu scopul de a oferi un cadru orientativ pentru înțelegerea atitudinii generale a participanților față de conceptul de *incluziune educațională*, constituind, astfel, un punct de plecare fundamental pentru analiza ulterioară a practicilor, provocărilor și nevoilor identificate în mediul universitar. Rezultatele cantitative obținute au fost următoarele: (a) 48,52% de CM, 64,60% de CD și 64,90% de studenți au menționat că aplicarea strategiilor didactice incluzive este *foarte importantă*; (b) 51,47% de CM, 34,30% de CD și 32,73% de studenți au considerat că este *importantă*; (c) 1,10% de CD și 1,33% de studenți au selectat opțiunea *puțin importantă*.

Procentul extrem de redus al celor care au ales opțiunea *puțin importantă* (1,10% de CD și 1,33% de studenți) indică faptul că *ideea de incluziune este acceptată pe scară largă*, chiar dacă nivelul de asumare și implementare poate varia. Această constatare întărește nevoia de formare continuă și de sprijin instituțional pentru promovarea unei culturi educaționale incluzive la toate nivelurile. În ansamblu, datele sugerează o *tendință pozitivă și favorabilă* față de strategiile incluzive, dar și necesitatea unor intervenții diferențiate: pentru cadrele didactice – dezvoltarea competențelor pedagogice specifice, iar pentru cadrele manageriale – elaborarea și aplicarea unor politici clare care să susțină și să faciliteze implementarea acestor strategii în mod sistemic și sustenabil.

A doua întrebare – *În ce situații este importantă aplicarea strategiilor didactice incluzive în învățământul superior? (răspuns multiplu)* – a vizat identificarea contextelor concrete în care respondenții consideră că se impune aplicarea acestor strategii în învățământul superior. Cele mai multe cadre manageriale (63,12%) și didactice (54,12%) consideră că strategiile didactice incluzive trebuie aplicate atunci *când la studenți apar dificultăți temporare (probleme de sănătate sau personale)*; pe când studenții – 50,05% – sunt de părerea că este important să se aplice strategiile didactice incluzive atunci *când materialele didactice sau metodele de predare sunt greu accesibile studenților*. Situația *când*

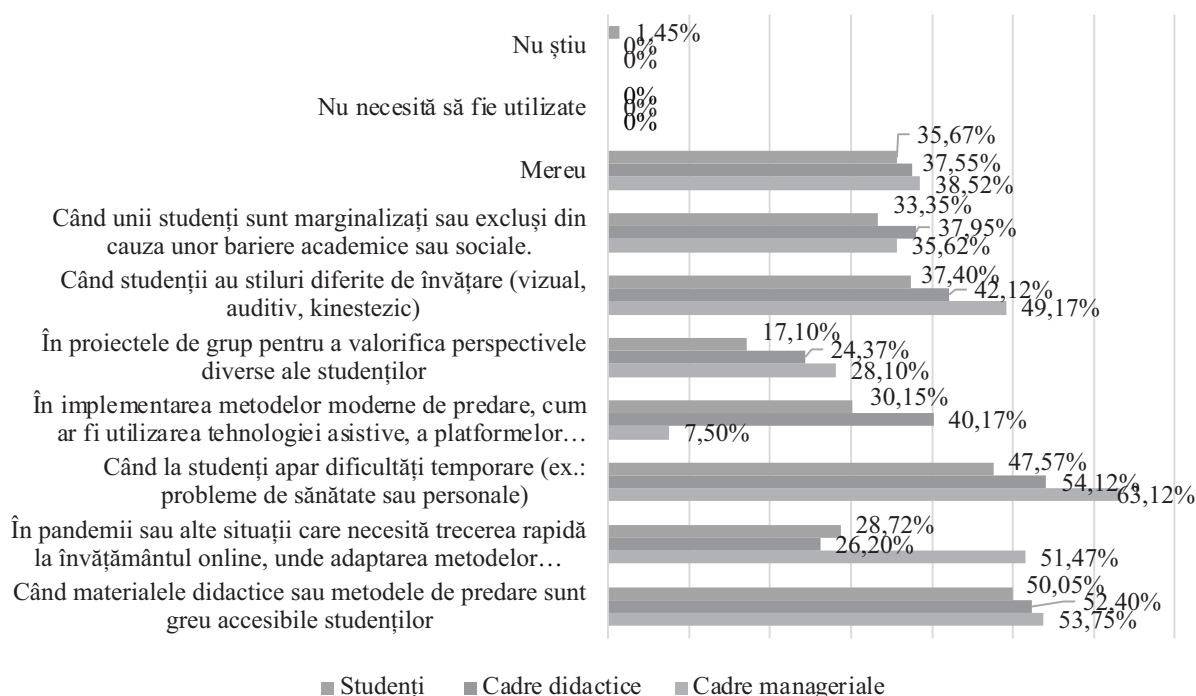
unii studenți sunt marginalizați sau excluși din cauza unor bariere academice sau sociale a fost menționată de 35,62% de CM, 37,95% de CD și 33,35% de studenți. La selectarea situației *când studenții au stiluri diferite de învățare (vizual, auditiv, kinestezic)*, CM au acumulat 49,17%, CD – 42,12%, iar studenții – 37,40%. Observăm că *implementarea metodelor moderne de predare, cum ar fi utilizarea tehnologiei asistive* a fost aleasă de 7,50% de CM, 40,17% de CD și 30,15% de studenți.

Rezultatele reflectă percepții diferite asupra contextelor în care se impune aplicarea strategiilor didactice incluzive, în funcție de rolul actorilor educaționali. Cadrele manageriale și cadrele didactice consideră în proporție ridicată (63,12% și, respectiv, 54,12%) că aceste strategii sunt esențiale în situațiile în care studenții se confruntă cu dificultăți temporare, cum ar fi problemele de sănătate sau cele personale. Această orientare indică o viziune predominant *reactivă și compensatorie* asupra incluziunii, axată pe intervenția punctuală în cazuri de vulnerabilitate temporară, mai degrabă decât pe o abordare sistemică și preventivă. În contrast, studenții (50,05%) indică drept situație prioritară *accesibilitatea redusă a materialelor didactice sau a metodelor de predare*, semnalând, astfel, o preocupare mai amplă pentru *bariere structurale*, care afectează procesul de învățare. Această perspectivă sugerează nevoia unei revizui critice a practicilor didactice din punctul de vedere al clarității, al diversității resurselor, dar și al adaptabilității acestora la realitățile studenților contemporani.

Procentajele mai scăzute pentru situația marginalizării sau excluderii din motive academice sau sociale (între 33,35% și 37,95% la toate categoriile) sunt îngrijorătoare, întrucât pot indica o *subestimare a impactului excluderii sociale* în mediul universitar. Acest fapt arată că dimensiunea relațională a incluziunii, bazată pe acceptare, apartenență și sprijin socioemoțional, este adesea ignorată sau considerată secundară. În ceea ce privește diferențele de stil de învățare, doar jumătate dintre CM (49,17%) și 37,40% dintre studenți identifică această situație ca fiind relevantă pentru aplicarea strategiilor incluzive. Acest aspect sugerează o *conștientizare insuficientă a diversității cognitive* și a implicațiilor sale pedagogice. Deși, în teorie, învățarea personalizată este promovată, se pare că, în practică, ea nu este pe deplin integrată în cultura educațională. Semnificativă este diferența vizibilă în percepția asupra utilizării tehnologiei asistive: doar 7,50% dintre CM indică această opțiune, în contrast cu 40,17% dintre CD și 30,15% dintre studenți. Acest decalaj evidențiază o posibilă lipsă de informare sau de prioritizare a tehnologiilor moderne de predare la nivel decizional, în timp ce cadrele didactice – aflate în contact direct cu procesul de predare – par mai conștiente de potențialul

acestora. Studenții, de asemenea, recunosc valoarea tehnologiei, ceea ce poate sugera o deschidere către metode de învățare digitale mai incluzive și interactive.

Diagrama 1. Situații care solicită aplicarea strategiilor didactice incluzive în învățământul superior



Cea de-a treia întrebare din secțiunea dedicată evaluării nivelului de conștientizare a importanței strategiilor didactice incluzive a fost formulată astfel: *Care sunt principalele beneficii ale aplicării strategiilor didactice incluzive în învățământul superior?* (răspuns multiplu), fiind concepută pentru a investiga în ce măsură respondenții sunt capabili să identifice avantajele concrete și multidimensionale ale practicilor didactice incluzive, atât la nivel individual (student), cât și instituțional. Spre deosebire de întrebările anterioare, care au vizat percepția generală și contextul de aplicabilitate, întrebarea privind *beneficiile* urmărește să evidențieze înțelegerea profundă a *impactului pozitiv pe termen scurt și lung* al strategiilor incluzive în cadrul procesului educațional universitar.

Rezultatele obținute reflectă o recunoaștere clară și convergentă a principalelor beneficii ale strategiilor didactice incluzive din partea tuturor categoriilor de respondenți. Creșterea accesibilității învățământului superior este percepută ca principalul avantaj, fiind indicată de o proporție semnificativă a participanților: 75,12% dintre cadrele didactice, 68,77% dintre cadrele manageriale și 67,37% dintre studenți. Acest consens subliniază faptul că strategiile incluzive sunt văzute, în primul rând, ca instrumente esențiale pentru reducerea barierelor de acces la educație, fie ele de ordin fizic, cognitiv, lingvistic sau tehnologic.

Promovarea egalității de șanse este un alt beneficiu major recunoscut, în special de cadrele didactice (69,67%) și manageriale (64,60%). Această percepție evidențiază o conștientizare crescută a funcției sociale și etice a educației superioare. În schimb, procentul mai scăzut în rândul studenților (54,42%) poate fi interpretat prin prisma unei lipse de vizibilitate directă a acestor mecanisme compensatorii sau a unor experiențe inegale de punere în practică.

În ceea ce privește îmbunătățirea performanței academice, procentele se mențin la un nivel mediu (între 46% și 55%). Acest fapt sugerează că respondenții înțeleg potențialul strategiilor incluzive nu doar ca măsuri de sprijin, ci și ca modalități eficiente de optimizare a procesului de învățare. Studenții sunt cei care indică cel mai frecvent acest beneficiu (55,02%), ceea ce poate fi corelat cu impactul pozitiv resimțit asupra propriei motivații, înțelegeri și participări la cursuri.

Un aspect notabil este faptul că relațiile interpersonale (student-student, student-profesor) sunt recunoscute ca beneficii de peste 44% dintre toți respondenții, cu un nivel mai ridicat de apreciere în rândul studenților (55,12%). Aceasta subliniază importanța strategiilor incluzive nu doar din perspectivă academică, ci și din cea relațională și socioemoțională, care contribuie la un climat universitar pozitiv și la dezvoltarea competențelor de comunicare și colaborare.

În schimb, beneficiile instituționale, cum ar fi îmbunătățirea imaginii universității, sunt apreciate semnificativ

mai puțin: doar 33,95% dintre CM, 24,25% dintre CD și 19,67% dintre studenți consideră acest aspect ca fiind relevant. Acest decalaj poate reflecta o viziune fragmentată asupra incluziunii, percepută mai mult ca o obligație morală, decât ca un avantaj strategic pentru instituție. De asemenea, indică o posibilă lipsă de politici de branding educațional incluziv sau de valorizare publică a demersurilor incluzive realizate de universități. Procentul mic de respondenți care au declarat că nu știu care sunt beneficiile strategiilor incluzive (5,30% CD și 1,67% studenți) este un indicator pozitiv: majoritatea actorilor implicați sunt familiarizați, cel puțin la nivel declarativ, cu principiile și potențialul educației incluzive.

Următoarea întrebare – *Pentru care categorie de studenți considerați că este necesar să fie utilizate strategiile didactice incluzive? (răspuns multiplu)* – a fost introdusă pentru a surprinde modul în care respondenții definesc *incluziunea*: ca intervenție adresată anumitor grupuri vulnerabile sau ca practică general valabilă, aplicabilă tuturor studenților. Este esențial de evaluat dacă actorii implicați în procesul educațional percep incluziunea doar ca o formă de sprijin compensatoriu pentru persoanele cu dizabilități sau cu dificultăți sau dacă o înțeleg ca pe o abordare proactivă, adaptabilă.

Respondenții au selectat cel mai frecvent din șir categoria *studenți cu dizabilități fizice* – 58,95% de CM, 53,82% de CD și 46,40% de studenți. Categoria *studenți cu deficiențe de auz* a fost aleasă de 52,50% de CM, 43,97% de CD și 40,07% de studenți. Un procentaj mediu a acumulat categoria *studenți cu deficiențe de vâz* – 52,50% de CM, 41,72% de CD și 38,47% de studenți.

Cele mai puțin solicitate categorii au fost: *studenți cu dificultăți financiare* (5% de CM, 7,40% de CD, 15,57% de studenți); *studenți care lucrează în timpul studiilor* (6,67% de CM, 16,45% de CD, 20,07% de studenți); *studenți internaționali* (18,32% de CM, 17,02% de CD, 18,67% de studenți); *studenți din medii culturale/etnice diferite* (9,80% de CM, 24,20% de CD, 18,50% de studenți).

Întrebarea deschisă *Ce exemple de bune practici în utilizarea strategiilor didactice incluzive puteți oferi?* a fost inclusă pentru a le permite respondenților să contribuie cu exemple concrete și relevante din propria lor experiență educațională. Prin formularea sa deschisă, întrebarea lasă loc de o exprimare liberă a ideilor, dincolo de grilele prestabilite, oferind date calitative valoroase pentru analiza contextuală și interpretativă a fenomenului.

Răspunsurile respondenților au fost clasificate după 9 dimensiuni identificate (Tabelul 2). Exemplele oferite demonstrează că în practica educațională a unor cadre universitare din Republica Moldova există inițiative autentice de includere, ancorate în principii pedagogice moderne și adaptate diversității studenților. Totodată, aceste practici pot constitui repere pentru elaborarea de ghiduri instituționale, pentru formarea cadrelor didactice și pentru formularea unor politici educaționale coerente.

Tabelul 2. *Practici incluzive indicate de respondenți*

Dimensiunea	Practici incluzive indicate de respondenți
Centrarea pe student	• Adaptarea predării la nevoile individuale; • Elaborarea planurilor de învățare personalizată; • Valorificarea potențialului fiecărui student.
Diversificarea metodelor didactice	• Utilizarea metodelor active și participative; • Învățarea prin proiecte; • „Tabloul de alegeri” pentru autonomie în învățare.
Accesibilitate digitală și tehnologică	• Aplicarea TIC în activități didactice; • Utilizarea tehnologiilor asistive; • Resurse multimedia adaptate (audio, video, interactive).
Suport emoțional și climat pozitiv	• Crearea unui mediu de învățare sigur și incluziv; • Dezvoltarea comunicării empatic; • Cultivarea valorilor prin exemplu.
Evaluare flexibilă și adaptată	• Adaptarea criteriilor de evaluare la profilul studentului; • Feedback constructiv și personalizat; • Organizatori grafici pentru învățare; • Utilizarea unor metode de evaluare flexibile și adaptate pentru a evalua progresul și realizările fiecărui student în funcție de nevoile și potențialul său individual.
Colaborare și învățare socială	• Grupuri mixte de lucru (diverse niveluri de abilități); • Învățarea colaborativă; • Exerciții de sprijin reciproc.

Resurse și instrumente variate	• Materiale vizuale (hărți mentale, diagrame); • Podcasturi, înregistrări; • Platforme și aplicații educaționale digitale.
Participare și autonomie	• Implicarea studenților în luarea deciziilor privind învățarea; • Alegerea ritmului propriu de studiu.
Parteneriat educațional	• Colaborare cu părinții și specialiști în cazuri specifice; • Întâlniri multidisciplinare pentru sprijin personalizat.

Rezultatele cercetării evidențiază o percepție general pozitivă asupra strategiilor didactice incluzive, atât din partea cadrelor didactice și manageriale, cât și din partea studenților. Majoritatea respondenților consideră că aplicarea acestora este esențială pentru facilitarea accesului egal la educație, pentru adaptarea procesului didactic la nevoile individuale ale studenților și pentru promovarea unei culturi a acceptării și colaborării în mediul universitar. Datele analizate indică faptul că strategiile incluzive nu sunt rezervate exclusiv studenților cu dizabilități, ci sunt utile pentru întreaga comunitate academică, fiind percepute ca mijloace eficiente de susținere a diversității și de sporire a calității actului educațional. În plus, exemplele de bune practici colectate oferă un cadru valoros de orientare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și pentru formularea unor politici instituționale coerente în domeniul educației incluzive.

În concluzie: Strategiile didactice incluzive reprezintă nu doar un ideal pedagogic, ci o necesitate practică într-un învățământ superior modern, echitabil și orientat spre dezvoltarea tuturor studenților, contribuind la o societate mai coezivă și mai democratică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barbu L. Strategii incluzive – dimensiuni și caracteristici. Pe: <https://bit.ly/4IVIR7O> (Accesat la 14.04.2025).
2. Fighiuc M. Strategii de promovare a educației incluzive. Pe: <https://revistaprofesorului.ro/strategii-de-promovare-a-educatiei-incluzive/> (Accesat la 23.04.2025).
3. Malcoci L., Sinchevici I. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: studiu sociologic. Chișinău: S. n., Tipografia „Artpoligraf”, 2017. 95 p.
4. Un învățământ superior incluziv și conectat. Pe: <https://education.ec.europa.eu/ro/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education> (Accesat la 23.04.2025).

Inteligența emoțională: modele pedagogice, teoretice și practice

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.16945279



Miluța URSU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Rezumat: Inteligența emoțională are deja o istorie de mai multe decenii. Peter Salovey și Jack Mayer inițiază un model teoretic și practic care definește inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate (bazată pe motivație, afectivitate, cunoaștere și conștientizare) și ca aptitudine mentală (implicată în perceperea, integrarea și înțelegerea emoțiilor). Modelul avansat de Reuven Bar-On (1997) propune „o scală de au-

toevaluare a inteligenței emoționale”. Modelul construit de Daniel Goleman (1995, 2005) aprofundează problematica lansată în primele două modele, fiind abordată într-un cadru managerial perfecționat la nivelul interdependenței dintre: aptitudinile generale (inteligenta intrapersonală, inteligența interpersonală); capacitățile corespunzătoare (conștiința de sine, gestionarea sinelui; conștiința socială, gestionarea relațiilor); competențele emoționale dobândite pe termen mediu și lung (conștiința de sine emoțională, autocontrolul, adaptabilitatea, împlinirea, perspectiva pozitivă; empatia, conștiința organizațională, leadershipul care inspiră, influența, gestiunea conflictelor; colaborarea).

Cuvinte-cheie: competențele emoționale, conștiința de sine, conștiința socială, inteligența emoțională, modele teoretice.

Abstract: Emotional intelligence (EI) already has a decades-long history. Peter Salovey and Jack Mayer initiate a theoretical and practical model that defines EI as a personality trait (based on motivation, affectivity, cognition and awareness) and as a mental aptitude (involved in perceiving, integrating and understanding emotions). The model put forward by Reuven Bar-On (1997) proposes „a self-assessment scale of EI”. The model constructed by Daniel Goleman (1995, 2005) deepens the problematic launched in the first two models, approached in a managerial framework refined at the level of interdependence between: (a) general aptitudes (intrapersonal intelligence; interpersonal intelligence); (b) corresponding capabilities (self-awareness, self-management; social awareness, relationship management); (c) emotional competences acquired in the medium and long term (emotional self-awareness, self-control, adaptability, fulfilment, positive outlook; empathy, organisational awareness, inspirational leadership, influence, conflict management, collaboration).

Keywords: emotional competences, self-awareness, self-awareness, social awareness, emotional intelligence, theoretical models.

I. MODELUL ÎNȚIAT DE PETER SALOVEY ȘI JOHN D. MAYER (1990)

Inteligența emoțională (IE) constituie un subiect de actualitate de mai multe decenii. În acest context, este important să reconstituim modelele teoretice și practice de abordare a IE ca aptitudine generală, validată prin capacități care susțin procesul de dobândire a unei competențe emoționale, cu impact major în toate activitățile sociale, cu deschideri speciale în educație.

Modelul inițiat de Peter Salovey și John Mayer lansează termenul de *inteligență emoțională* într-un studiu de specialitate publicat în anul 1990 – *Emotional Intelligence*. În analiza acestui concept psihologic sunt evidențiate trei sensuri, care oferă deschideri pedagogice directe și indirecte:

- sensul *cultural*, considerat „sensul cel mai larg”, care face trimitere la tendințele culturale ale epocii contemporane, ceea ce va solicita și „cultura emoțională a profesorului” [1];
- sensul *popular general*, marcat de „un grup de trăsături ale personalității, considerate importante pentru succesul în viață – *perseverența, dorința de autorealizare și aptitudinile sociale*” – dependente de calitatea instruirii, bazată pe resursele cognitive, dar și noncognitive ale învățării școlare și extrașcolare;
- sensul *științific*, afirmat abia recent în psihologie, care desemnează *un set de aptitudini legate de procesarea informației emoționale*, necesare, în mod special, profesorilor în orice activitate de educație formală și nonformală [9, pp. 101-119; 123].

„Teoria demonstrabilă” definește IE ca:

- *trăsătură de personalitate*, asociată cu „patru procese și mecanisme psihologice”: *motivația* (primară, secundară: convingeri, ideal, stimă de sine); *emoția* (de bază: bucuria, tristețea; furia, frica etc.); *cunoașterea* (învățarea, reproducerea); *conștientizarea* (noțiunilor teoretice și practice, prin atenție concentrată și trăire afectivă maximă);
- *aptitudine mentală*, funcțională „cvadripartit”, prin: *percepția emoțiilor*, legate de viața comunitară, școlară, profesională etc.; *integrarea emoțiilor*, în procesele cognitive (de reprezentare și de memorare); *înțelegerea emoțiilor* la nivel de relații între semnalele afective, realizată prin „procesare cognitivă”, cu ajutorul gândirii; *gestionarea emoțiilor* prin „deschiderea lor față de sentimente”, având ca rezultat final „gândurile care promovează dezvoltarea emoțională, intelectuală și personală” [5, pp. 106, 119; 7, pp. 443-442].

Daniel Goleman consideră că „modelul Salovey este bine înrădăcinat în tradiția inteligenței, definită cu mai bine de un secol în urmă prin studiile asupra IQ”, deschise și spre inteligența socială (Thorndike, Sternberg) și spre teoria inteligențelor multiple (Gardner). Cercetătorul integrează inteligența intrapersonală și interpersonală (tratate de Gardner din perspectivă cognitivă) în structura IE, care evoluează special pentru a îndeplini mai multe funcții complementare: a) *cunoașterea emoțiilor personale*, „piatra de temelie a inteligenței emoționale”; b) *gestionarea emoțiilor* în viața reală, când trebuie „să știi ce școală urmezi, ce slujbă să-ți iei, cu cine să te căsătorești, ș.a.m.d.”; c) *motivarea de sine*, pentru „punerea emoțiilor în serviciul unui scop absolut esențial”; d) *recunoașterea emoțiilor în ceilalți*, care presupune *empatie*; e) *manevrarea relațiilor* în condiții de *interacțiune pozitivă* [4, pp. 15-16; 88, 89].

II. MODELUL AVANSAT DE REUVEN BAR-ON (1997)

Este modelul care definește IE „drept un șir de *capacități, competențe și aptitudini noncognitive* care influențează capacitatea persoanei de a reuși în adaptarea la cerințele și presiunile mediului” [Apud 7, p. 109]. Autorul, cercetător și profesor la University of Texas Medical Branch din Huston, elaborează o *scală de autoevaluare a inteligenței emoționale* EQ-i/EQ = coeficientul de *inteligență emoțională*, care permite fixarea structurii de funcționare a IE „subîmpărțită în cinci largi categorii”:

- a) EQ intrapersonală, divizată în: *autoconștientizare emoțională, asertivitate, respect de sine, autoactualizare și independență*;
- b) EQ interpersonală, divizată în: *empatie; relații interpersonale și responsabilitate socială* (ultimii doi termeni

„reamintind de *inteligențele personale* ale lui Gardner”);

- c) *EQ* care reamintește de *inteligențele personale* ale lui Gardner, subdivizate în: *rezolvarea de probleme, testarea realității și flexibilitate*;
- d) *EQ de management al stresului*, care se subdivide în: *toleranța la stres și controlul impulsurilor*;
- e) *EQ a dispoziției generale*, care se subîmparte în: *fericire și optimism*” [6, pp. 109, 110].

Analiza *inteligenței emoționale* evidențiază existența a „cinci capacități” noncognitive, desfășurate în „15 trepte aferente”. Primele patru capacități asigură *baza psihologică a reușitei personalității* în contextul optimizării raporturilor cu mediul extern și intern. A cincea capacitate constituie *un produs* care marchează „domeniul stării generale”, „optimismul” și „fericirea” personalității, „starea de bine”, sursă a unor „performanțe efective”, *superioare*, care confirmă „forța inteligenței emoționale” [10, p. 21].

Structura de funcționare a inteligenței emoționale este concepută de Reuven Bar-On în raport de *patru niveluri de referință*, marcate prin legăturile psihologice transpuse în capacități semnificative:

1. Legăturile psihologice și sociale existente între două capacități generale: *intrapersonală* (conștiința individuală, inteligența individuală) și *interpersonală* (conștiința socială, inteligența socială) a personalității umane.

2. Legăturile cognitive (senzoriale, logice) și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale etc.), existente între *capacitatea de administrare a stresului și capacitatea de adaptabilitate la realitate*, la *problemele* care apar în condiții concrete.
3. Legăturile situate *spre* baza sistemului de funcționare a IE, care reprezintă competența generală = „starea generală”, cu două trepte aferente, optimismul și fericirea, *un produs* al competențelor specifice dobândite la nivelul 1 și 2.
4. Legăturile situate la baza sistemului de funcționare a IE, care implică *operaționalizarea competențelor specifice*, având ca rezultat definirea unui *set de „performanțe efective”*, evaluate în urma unor „observații” definitive conform „inventarului de calcul al coeficientului emoțional”, raportat la inteligența emoțională și inteligența socială [10, pp. 355-379].

În raport de *concluzia finală* a studiului întreprins de Reuven Bar-On, poate fi avansat un *model de analiză operațională a inteligenței emoționale și sociale*, elaborat la nivelul corelației dintre *structura centrală și structura descriptivă* a acestui *construct*, care are o sferă de referință extinsă, definită concis în subtitlul celebrului *Manual de inteligență emoțională* – „teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă” [6, p. 3].

UN MODEL DE ANALIZĂ OPERAȚIONALĂ A INTELIGENȚEI EMOTIIONALE ȘI SOCIALE APLICABIL LA NIVEL DE EDUCAȚIE ȘCOLARĂ, ÎN FUNCȚIE DE SPECIFICIUL FIECĂREI VÂRSTE PSIHOLOGICE ȘI SOCIALE (a preșcolarului, a școlarului mic, a preadolescentului, a adolescentului) [7]

INTELIGENȚA EMOTIIONALĂ ȘI SOCIALĂ, definită conceptual la nivel de <i>construct</i> , cu:	
a) <i>sferă de referință</i> = resursele psihologice noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale); b) <i>funcție generală</i> = realizarea reușitei școlare prin valorificarea optimă a resurselor psihologice noncognitive; c) <i>structura factorială de bază, operațională</i> = <i>centrală</i> (10 factori-cheie) – <i>descriptivă</i> (5 factori facilitatori).	
Structura de funcționare a educației intelectuale și sociale	
STRUCTURA FACTORIALĂ DE BAZĂ CENTRALĂ (10 factori-cheie care „influențează <i>capacitatea generală</i> de a face față într-un mod activ și eficient la solicitările și presiunile cotidiene)	STRUCTURA FACTORIALĂ DE BAZĂ DESCRIPTIVĂ (5 factori facilitatori ai comportamentului emoțional și social inteligent, descriși în detaliu în termeni de <i>performanțe efective</i>)
1. <i>Autorespectul</i> , care constituie: • capacitatea de „a fi conștient de sine” și de „a se autoevalua corect”; • „o precondiție a autoconștientizării emoțiilor și a empatiei”. 2. <i>Autoconștientizarea emoțiilor</i> , care constituie: • „capacitatea de a-și conștientiza și înțelege emoțiile”. 3. <i>Asertivitatea</i> , care constituie: • „capacitatea de a-și exprima emoțiile și de a se exprima pe sine”; • „calitățile suplimentare orientate după propriile principii de autoafirmare”. 4. <i>Empatia</i> , care constituie: • „capacitatea de a conștientiza și înțelege sentimentele <i>altora</i>”, dependentă de „aptitudinea de a ne conștientiza și înțelege pe noi înșine”; • funcția cu „o aplicabilitate diagnostică și curativă”, premisă a comportamentului social pozitiv.	1. <i>Optimismul</i> , „măsurat de subscala OP din EQ-i”: • „este un facilitator care reprezintă, împreună cu impulsul și dispoziția pozitivă, unul dintre factorii propulsori, considerați de natură mai mult motivațională, și nu o parte integrală a inteligenței însăși”. 2. <i>Autoactualizarea</i> , „măsurată de subscala S.A./EQ-i”: • „evaluează dorința de autorealizare”; • „necesită dorință și energie emoțională”, pentru urmărirea obiectivelor personale; altfel, „reducerea inițiativelor de urmărire a obiectivelor personale este unul dintre simptomele-cheie ale depresiei”.

5. <i>Relațiile interpersonale</i>, care constituie: „capacitatea de a forma și menține relații intime”; „aptitudinea de a crea și menține relații interpersonale, în condiții de <i>apropiere emoțională</i>”. 6. <i>Toleranța la stres</i>, care constituie: „capacitatea de a gestiona eficient situațiile generatoare de stres și anxietate”; „capacitatea de a influența evenimentele stresante”, pentru „a face față solicitărilor de mediu”. 7. <i>Controlul impulsurilor</i>, care constituie: - capacitatea de <i>autocontrol</i> al reacțiilor afective; - capacitatea de <i>înțelegere</i> a emoțiilor care pot genera fenomene negative, de agresivitate etc. 8. <i>Testarea realității</i>, care constituie: „capacitatea de a-și valida gândurile și sentimentele” într-un context concret; - aptitudinea de a evalua corect și realist situația imediată”. 9. <i>Flexibilitatea</i>, care constituie: „capacitatea de schimbare” afectivă, în raport de situațiile nou apărute. 10. <i>Rezolvarea de probleme</i>, care constituie: „capacitatea de a identifica și rezolva, în mod eficient și constructiv, probleme de natură personală și socială”.	3. <i>Fericirea</i>, „măsurată de subscala HA din EQ-i”: „În plus față de valoarea motivațională a <i>optimismului</i> și a dorinței de <i>autorealizare</i>, <i>fericirea</i> are și ea o natură <i>barometrică</i> (monitorizează <i>starea de bine generală</i> și intercalează o dispoziție pozitivă în modul de a face față solicitărilor zilnice”; „Această <i>dispoziție pozitivă</i> furnizează energia emoțională necesară pentru creșterea nivelului motivațional și trecerea la fapte”. 4. <i>Independența</i>, „măsurată de subscala IN din EQ-i”: „evaluează sentimentul de a deține controlul și de a putea influența situațiile dificile”; - reprezintă „autodirecția în gândire și capacitatea de a relaționa cu alții”. 5. <i>Responsabilitatea socială</i>, „măsurată de subscala RE din EQ-i”: - constituie „unul dintre cei mai importanți factori care determină eficiența la locul de muncă”; - implică un set de calități speciale: „angajare, loialitate, inițiativă, productivitate, relaționare, calitatea muncii, competență profesională, flexibilitate, implementare și energie”.
---	--

III. MODELUL PERFECTIONAT DE DANIEL GOLEMAN

(1995, 2005, 2016, 2018)

Este modelul care are ca scop strategic consolidarea conexiunii dintre *inteligența emoțională* și *inteligența socială*, care include „competențe asociate cu *inteligența generală*”, valorificate la nivel de „*leadership care produce rezultate*” [2, p. 13]. Daniel Goleman, psiholog și cercetător în domeniul psihologiei clinice și al științelor comportamentale, cu doctoratul la Harvard, a publicat lucrarea fundamentală *Inteligența emoțională* în 1995. Aplicațiile ulterioare au fost extinse continuu în viața cotidiană și în medicină, în educație și în familie, în economie și în management, în lumea afacerilor și în leadership, cu mari reușite psihologice și sociale, dar și cu exagerări semnalate în *Prefața* la ediția a IV-a cărții – „o avalanșă de utilizări ale termenului” și „o industrie de consultanți și traineri care nu mai au acoperire științifică”, inclusiv „în rândul câtorva psihologi din mediul academic” care întrețin teza greșită că IE „contează mai mult decât IQ (în toate direcțiile)” [4, pp. 16-17].

Modelul elaborat de Daniel Goleman este perfecționat în măsura în care IQ (inteligenta cognitivă) și IE (inteligenta emoțională) sunt abordate la nivel de „competențe care nu sunt în opoziție, ci mai degrabă separate”, definite ca „tipuri pure”, constituite în condiții de cercetare fundamentală, teoretică, și de observație sistematică a conduitei umane, urmate de evaluări și sinteze calitative. În viața reală, aceste două „tipuri pure” nu funcționează separat, pentru că „în fiecare dintre noi există un amestec de IQ și IE, la anumite niveluri”, cu calități generale și speciale care „se contopesc”. IE are însă o valoare normativă și metodologică specială, demonstrată prin faptul că „adaugă mult mai multe *calități* care ne definesc cu adevărat ca ființe umane” [Ibidem, pp. 92-94].

Modelul este perfecționat în zona care marchează legătura *psihologică* (și *pedagogică*) dintre *antrenarea inteligenței emoționale* și creșterea *performanțelor sociale* la locul de muncă, în viața de familie, în educație, în îngrijirea sănătății, în managementul afacerilor, în economia reală, în *leadershipul organizațional*, care valorifică inteligențele *intrapersonală* (individuală) și *interpersonală* (socială) nu doar ca resurse cognitive (ca în cazul *inteligențelor multiple*, avansate de Gardner), ci prioritar ca *resurse noncognitive* (socioafective, motivaționale, volitive, caracteriale).

Structura de funcționare a IE, consolidată la nivel de model deschis spre perfecționare permanentă, include „mai multe elemente” utilizate și în modelul Salovey-Mayer și în modelul Reuven Bar-On. Daniel Goleman le încadrează „în patru domenii generice” (conștiința de sine, gestiunea sinelui; conștiința socială, gestiunea relațiilor), devenite capacități emoționale care confirmă: legătura funcțională dintre inteligența emoțională (individuală) și inteligența socială, susținută special în plan noncognitiv; b) posibilitatea transformării lor în competențe emoționale implicate direct, efectiv, în obținerea de performanțe superioare în orice domeniu de activitate.

Modelul de analiză pe care îl propunem integrează în *cadru competenței emoționale*, conturat de Goleman la nivel de leadership, competența pedagogică emoțională generală (necesară în organizarea, planificarea și realiza-

rea activității pedagogice) și specifică (fiecărei vârste psihologice și fiecărui caz special, individual sau colectiv), concepută ca „un construct” – produs calitativ al conștiinței intrapersonale (psihologice) și interpersonale (sociale).

**CADRUL COMPETENȚEI EMOTIIONALE CARE
SUSȚINE INTELIGENȚA MOȚIONALĂ CA
APTITUDINE SAU ABILITATE DE BAZĂ [3]**

Conștiința de sine • conștiința de sine emoțională.	Conștiința socială • empatie; • conștiință organizațională.
Gestionarea sinelui • autocontrol emoțional; • adaptabilitate; • împlinire; • perspectivă pozitivă.	Gestionarea relațiilor • leadership care inspiră; • influență; • gestionare a conflictelor; • lucru în echipă și colaborare.
COMPETENȚA PEDAGOGICĂ EMOTIIONALĂ	
Competența pedagogică emoțională generală • de organizare a activității pedagogice; • de planificare și realizare a învățării.	Competența pedagogică emoțională specifică • la vârsta preșcolară etc.; • la nivel de cazuri speciale.

Analiza modelului lui Goleman evidențiază corelația care trebuie construită psihologic și perfecționată pedagogic permanent între „*inteligența emoțională proprie* – expresie a *conștiinței de sine* – *aptitudine sau abilitate care ne determină potențialul pentru învățarea fundamentelor gestionării sinelui*” și „*competența emoțională socială, care ne arată cât de mult din acest potențial am reușit să-l gestionăm pentru a-l traduce în competențe necesare la locul de muncă*” (în cazul nostru, *competențe pedagogice*).

Din perspectivă *pedagogică*, este important să asigurăm realizarea saltului calitativ de la *inteligenta emoțională* – ca *aptitudine de bază* – la *competența emoțională*, care arată cât de mult din potențialul acumulat (la nivel de aptitudine de bază) „se poate traduce în *abilități aplicabile practice*” în cadrul specific fiecărei activități [4, p. 19]. În cadrul procesului de învățământ, avem în vedere *activitățile* de: educație, instruire, orientare școlară și profesională a elevilor, consiliere în carieră, cercetare-acțiune, perfecționare metodică, management al școlii și al clasei de elevi, mentorat etc.

În plan de *metodologie*, strategiile pedagogice propuse trebuie subordonate unui scop general care vizează optimizarea raporturilor dintre: a) *inteligenta emoțională* existentă potențial, modelată în direcția dobândirii unor *capacități emoționale* relevante psihologic (individual) și social adecvate și b) *competențele emoționale*, dobândite în timp, pe parcursul unui proces care valorifică

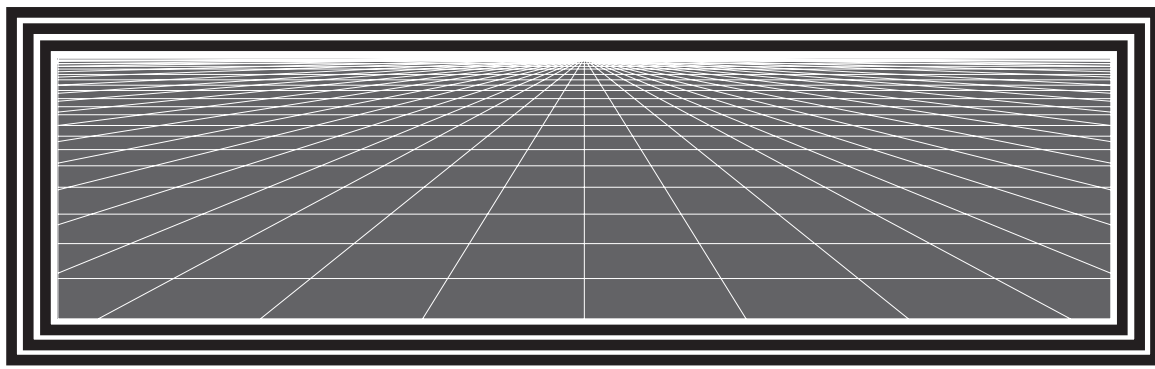
efectiv capacitățile căpătate în situații și aplicații concrete, practice, în viața reală, cotidiană și de leadership, în educație și sănătate, în economie și în afaceri, în politică și în tehnologie, în artă și în sport etc.

În *educație*, în *procesul de învățământ*, *competențele emoționale* sunt formate-dezvoltate și cultivate permanent prin *curriculumul* propus pentru *Școlarizarea emoțiilor*, în general, prin *Programa Științei sinelui*, în mod special.

În concluzie: Cele trei modele, elaborate de Peter Salovey și Jack Mayer, de Reuven Bar-On și de Daniel Goleman, au lansat un nou domeniu de cercetare în psihologie, cu impact major în viața socială, cu deschideri speciale în teoria și practica educației. În măsura în care valorifică eficient și inovator informațiile oferite de celelalte două modele, Daniel Goleman este recunoscut drept părintele adoptiv, tatăl biologic al *inteligentei emoționale*. Își menține acest titlu chiar dacă o istorie condensată semnaleză faptul că primul care „a formulat sintagma IE, în 1960, este psihologul Orval Hoban Mowre, urmat de psihologii Peter Salovey și John Mayer (în 1990), care au lansat problematica reală a cercetării, „reciclată ulterior de Goleman în *bestsellerul* său” – *Inteligenta emoțională* (1995) [11, p. 12].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru-Boroșan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: UPSC I. Creangă, 2010.
2. Goleman D. Leadership That Gets Results. În: Harvard Business Review, March-April, 2000.
3. Goleman D. Leadership: Puterea inteligenței emoționale. București: Curtea Veche Publishing, 2016.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. Ediția a IV-a revăz. București: Curtea Veche Publishing, 2018.
5. Mayer J.D.; Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. În: Intelligence, nr. 17, 1993.
6. Bar-On R., Parker J. (coord.) Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2008.
7. Bar-On R. Inteligența emoțională și inteligența socială. Observații pe baza Inventarului de calcul al Coeficientului Emoțional. În: Bar-On R., Parker J. (coord.) Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2008.
8. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence. În: Imagination, Cognition and Personality, nr. 9, 1990.
9. Salovey P., Caruso D. R. Inteligența emoțională ca spirit, personalitate și aptitudine mentală. În: Bar-On R., Parker J. (coord.) Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2008.
10. Stein S., Book H. Forța inteligenței emoționale. București: All, 2015.
11. Yeung R. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Meteor Press, 2018.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Vasile VRÎNCEANU

dr., Centrul de Excelență în Energetică și
Electronică

Luarea deciziilor: provocări și soluții pentru un management eficient în învățământ

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.16945300

Rezumat: Luarea deciziilor în instituțiile de învățământ este un proces complex care influențează calitatea actului educațional și buna funcționare a instituției. Articolul analizează factorii ce afectează procesul decizional, provocările întâmpinate de

conducere și cadrele didactice, precum și strategiile eficiente pentru o gestionare optimă. Accentul se pune pe importanța participării colective, a transparenței și a utilizării datelor în luarea deciziilor; evidențiindu-se impactul acestora asupra performanței academice și climatului instituțional. De asemenea, sunt analizate câteva modele de luare a deciziilor; de la abordarea centralizată, în care conducerea are un rol dominant, la modelele participative, care încurajează implicarea profesorilor, a elevilor și a părinților.

Cuvinte-cheie: luarea deciziilor; strategii decizionale, transparență, impact educațional, participare colectivă.

Abstract: Decision-making in educational institutions is a complex process that influences the quality of the educational act and the proper functioning of the institution. This article analyzes the factors that affect the decision-making process, the challenges faced by management and teaching staff, as well as effective strategies for optimal management. The emphasis is on the importance of collective participation, transparency, and the use of data in decision-making, highlighting their impact on academic performance and institutional climate. Also, we analyze several decision-making models, from the centralized approach, in which management has a dominant role, to participatory models, which encourage the involvement of teachers, students and parents.

Keywords: decision-making, decision-making strategies, transparency, educational impact, collective participation.

"Ia decizii, pentru că o decizie greșită e mai bună decât nicio decizie – poți să revii mereu și să o schimbi." (A. Gell) [4, p. 157].

Tot ceea ce se întâmplă în viețile noastre se întâmplă ca rezultat al unei decizii sau al unei serii de decizii luate și asumate. Se estimează că 70% dintre deciziile pe care le luăm se dovedesc, în cele din urmă, a fi greșite, menționează cercetătorul B. Tracy [11, p. 189]. Aceasta se poate întâmpla din cauză că luăm decizii pe baza unor premise false sau pentru că situația se schimbă complet și ceea ce a părut a fi o decizie bună la un moment dat ajunge, ulterior, să fie una neinspirată. Or, orice activitate umană presupune adoptarea unor decizii. Pentru realizarea scopurilor, oamenii decid asupra acțiunilor care vor

duce la îndeplinirea lor ori decid să nu acționeze. Astfel, calitatea vieții omului este determinată, în mare parte, de deciziile pe care le adoptă acesta.

Autoarea V. Chicu susține că procesul de luare a deciziilor este unul de mare importanță în viața noastră. Decizia reprezintă un act social, deliberat, al unei persoane sau al unui grup de persoane (manageri) care stabilește scopul și obiectivele unei acțiuni, direcțiile și modul de realizare a acestora, toate determinate, în funcție de o anumită necesitate, pe baza unui proces de informare și evaluare a mijloacelor și a consecințelor desfășurării acțiunii respective [3, p. 313].

În manualul *Cum luăm decizii. Confruntarea cu hazardul și incertitudinea în procesul decizional*, J. Marfa și

M. Selva susțin că *luarea unei decizii* înseamnă alegerea celei mai bune variante sau acțiuni dintre cele disponibile, cea care ne aduce cele mai multe beneficii sau cele mai puține daune pe termen scurt sau lung, cea mai eficientă, poate cea mai simplă sau cu cele mai puține costuri [8, p. 8]. Factorul *timp* poate fi hotărâtor – de exemplu, când trebuie să acționăm rapid sau când este esențial să alegem corect momentul oportun, iar uneori trebuie să decidem căreia dintre mai multe sarcini importante trebuie să îi dăm prioritate. Alteori urmează să decidem dacă este convenabil să renunțăm la un beneficiu imediat, cum ar fi un salariu bun, în favoarea altuia mai mare, dar ipotetic, pentru viitor.

A conduce înseamnă, în esență, a lua decizii. Aceasta este rațiunea pentru care, de cele mai multe ori, conducerea este asimilată cu procesul de luare a deciziei. Orice activitate a unui manager școlar, ca și toate funcțiile specifice procesului de conducere (planificare, organizare, control etc.), implică necesitatea de a lua decizii. În acest context, în managementul actual, decizia este considerată funcția principală a procesului de conducere. Decizia poate fi definită ca un act rațional de alegere a unei linii de acțiune, prin care se urmărește realizarea obiectivelor, ținându-se cont de resursele disponibile și de condițiile concrete. Eficiența deciziilor depinde de modul în care acestea răspund unor necesități reale, determinate de anumite situații cunoscute, de măsura în care ele oferă soluții posibile de aplicat în condiții concrete.

În mod tradițional, menționează I. Iovcev, în școală deciziile sunt luate de către director și echipele manageriale. Dar profesorii pot contribui, pot interveni efectiv în acest sens. Responsabilitatea adoptării deciziilor le revine, în mod exclusiv, managerilor. Ei pot adopta decizii în mod individual sau în cadrul unor grupuri formale (consiliu administrativ, consiliu profesoral etc.) sau informale [6, p. 56].

Luăm decizii permanent, în toate aspectele vieții, în probleme care variază de la cele mai banale la cele mai importante. A alege între mai multe variante poate fi o sarcină ușoară, dar uneori aceasta se dovedește a fi atât de complexă, încât devine o problemă în sine. Se ajunge la frica de a lua o decizie, la evitarea ei și, cel mai frecvent, la amânarea ei cât mai mult timp posibil, până în punctul în care întârzierea devine chiar mai dăunătoare decât faptul de a nu decide [8, p. 8].

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Importanța procesului decizional în activitatea managerială evidențiază că succesul sau eșecul unui conducător depinde, în mare măsură, de calitatea deciziilor luate. M. Vlăsceanu [13, p. 232] pune accentul pe ideea că luarea deciziilor trebuie analizată dintr-o perspectivă rațională, având în vedere complexitatea lumii moderne și ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice și sociale. Un aspect esențial este distincția dintre abordarea rațională a procesului decizional și tendința de a considera succesul

unui lider ca fiind determinat exclusiv de trăsăturile sale personale (intuiție, experiență, imaginație etc.). Se sugerează că, într-un context organizațional modern, eficiența deciziilor nu poate fi lăsată doar în seama capacităților individuale ale managerului, ci trebuie să fie susținută de un proces logic, bazat pe analiza factorilor relevanți și pe utilizarea cunoștințelor disponibile.

Decizia este un instrument particular de exercitare a managementului în instituții și organizații, care are urmări nemijlocite asupra acțiunilor a cel puțin unei persoane. Orice decizie de conducere presupune existența unui obiectiv sau a mai multor obiective, precum și a subiectului conducător (cel care ia decizia) și a obiectului condus, între aceștia intercalându-se metodele, tehnicile, principiile, instrumentele specifice conducerii.

Decizia de management presupune identificarea a cel puțin două variante decizionale pentru îndeplinirea obiectivelor. Aceasta constituie ”piesa de rezistență a managementului, expresia sa cea mai activă, cea mai dinamică, prin care își exercită în mod acțional funcțiile. Procesul decizional apare prezent în exercitarea fiecărei funcții manageriale: planificare, organizare, antrenare, coordonare, evaluare” [3, p. 313].

A avea putere de decizie nu înseamnă „a acționa într-un mod impulsiv și a lua invariabil decizii în pripă, ci a lua decizii în modul potrivit, la momentul potrivit. Cu cât mai mult grupurile sau indivizii împart deciziile care le influențează activitatea profesională, cu atât ei sunt mai motivați să le ducă la îndeplinire. Factori precum timpul și nivelul cunoștințelor influențează măsura în care deciziile pot fi împărțite, însă un lider înțelept pretinde din partea celorlalți o cât mai mare implicare” [1, p. 42].

În viața noastră cea de toate zilele – și cu deosebire în activitatea profesională – suntem puși adesea în situația de a lua decizii, adică de a opta pentru un anumit mod de acțiune, din două sau mai multe posibile. Alegerea înclină, de obicei, spre varianta cea mai avantajoasă (sau cea mai puțin avantajoasă), ceea ce presupune, evident, că decidentul (persoană sau grup) deține informațiile necesare asupra avantajelor și dezavantajelor unor alternative [7, p. 105].

Deciziile sunt diferite de alegeri. Dacă selectezi o opțiune dintr-o gamă de alternative, ai ales. Dacă reacționezi fără să gândești, ai făcut o alegere inconștientă. Dar nici una, nici alta nu reprezintă o decizie. O decizie e o alegere care implică judecata:

Decizia = judecata că o anumită opțiune e cea mai bună

Adesea, ceea ce retrospectiv pare să fie o greșeală de judecată, nu e nici măcar considerată o decizie în momentul în care e luată. Când suntem la cheremul automatismelor, reacționăm fără să gândim. Iar acea reacție nu se poate considera decizie. Odată ce sesizăm ocazia de a face o alegere conștientă, întrebarea care se

pune este: *Cum pot lua cea mai bună decizie cu puțință?*

Decizia însăși ar trebui să reprezinte rezultatul *procesului decizional*. Procesul constă în cântărirea opțiunilor cu scopul de a alege pe cea mai bună și este format din patru etape (Figura 1): definirea problemei, analiza diferitelor soluții, evaluarea opțiunilor și, ultima, exersarea judecății și executarea celei mai bune opțiuni.

Figura 1. Modelul procesului decizional: Decizia = judecata că o anumită opțiune e cea mai bună [10, p. 126]

Deciziile sunt rezultatul unei abordări structurate, bazate pe date, informații și metode analitice, mai degrabă decât pe instinct sau experiență personală. Această perspectivă este deosebit de relevantă în contextul actual, în care schimbările rapide și complexitatea organizațiilor impun un grad ridicat de adaptabilitate și fundamentare științifică în procesul decizional.

Subsistemul decizional este partea cea mai activă a sistemului de management, reunind ansamblul hotărârilor adoptate și aplicate în cadrul instituției, fiind integral o sarcină specifică managementului. Prin *decizia managerială* se arată calea ce trebuie urmată de alte persoane pentru realizarea obiectivelor planificate. Subsistemul decizional îndeplinește următoarele funcții: direcționează evoluția de ansamblu a instituției sau a diferitelor componente; declanșează acțiunile din cadrul procesului de execuție. Astfel, etapele principale în elaborarea unei decizii sunt prezentate de către I. Țoca în manualul *Management educațional: "identificarea și definirea problemei; stabilirea criteriilor și obiectivelor decizionale; stabilirea variantelor decizionale posibile; alegerea variantei optime; evaluarea rezultatelor"* [12, pp. 41-42].

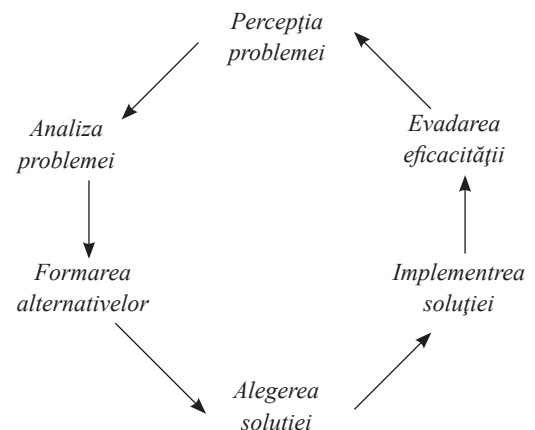
Într-o altă ordine de idei, procesul de luare a deciziei în trei faze este argumentat de către J. Adair, autorul manualului *Liderul inspirațional. Cum să motivăm, să încurajăm și să avem succes*: deliberarea – direcții posibile; rezultate probabile și posibile; decizia – alegerea unei direcții; acțiunea – punerea în practică a deciziei [1, p. 51].

La rândul său, T. Bush, în *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale* [2, p. 63], menționează faptul că procesul de luare a deciziilor are loc în cadrul unei structuri și urmărește scopuri acceptate. El consideră că procesul rațional de luare a deciziilor are următoarea structură: percepția problemei sau a oportunității de a alege; analiza problemei, inclusiv culegerea datelor; formularea unor soluții sau opțiuni alternative; alegerea celei mai adecvate soluționări a problemei cu scopul de a realiza obiectivele organizației; implementarea alternativei alese; monitorizarea și evaluarea eficacității strategiei alese.

P. Davies și G. Coates afirmă că planificarea rațională le permite celor care iau decizii să cântărească cu atenție consecințele alternativelor și să aleagă un plan de acțiune ce maximizează atingerea obiectivelor. Procesul este repetitiv, în sensul că evaluarea poate conduce la o redefinire a problemei sau la căutarea unei soluții alternative (Figura 2).

Figura 2. Procesul rațional de luare a deciziilor [2, p. 63]

P. Drucker, părintele managementului modern, observă: „Ori de câte ori vezi o afacere de succes, înseamnă că, la un moment dat, cineva a luat o decizie curajoasă. Progresul greu obținut vine adesea ca rezultat al deciziilor dificile care pot fi înspăimântătoare. Uneori, instituția este în presiune și singurii oameni în măsură să ia decizii curajoase sunt liderii, care pot lua decizii prioritare – ce trebuie făcut mai întâi; decizii referitoare la schimbare – ce trebuie făcut diferit; decizii creative – ce ar putea fi posibil [9, pp. 127-128].



În practică, profesorii și directorii „iau o multitudine de decizii „pe moment” în circumstanțe întâmplătoare și în evoluție. Există patru modalități obișnuite de luare a deciziilor: *comanda*, *consultarea*, *votul* și *consensul*. Aceste opțiuni reprezintă niveluri din ce în ce mai ridicate de implicare – *comandă*: deciziile sunt luate fără a-i implica pe ceilalți; *consultare*: sunt adunate opiniile grupului și apoi decide o parte a grupului; *vot*: un procent convenit dinainte înclină balanța deciziei; *consens*: toată lumea ajunge la un acord și apoi susține decizia finală” [5, p. 253].

Pentru a ilustra aplicabilitatea acestor opțiuni, prezentăm în continuare mai multe studii de caz relevante.

Modelul participativ finlandez. În Finlanda, școlile aplică un model decizional descentralizat, în care profesorii și directorii au o autonomie considerabilă în stabilirea curriculumului și a metodelor didactice. Această abordare favorizează inovația și flexibilitatea, contribuind la performanțele ridicate ale sistemului educațional finlandez.

Programul de îmbunătățire a școlilor din Singapore. Aici, deciziile sunt luate pe baza unor date extinse despre progresul elevilor, iar tehnologia este utilizată pentru a adapta metodele de predare în timp real. Instituțiile implementează politici bazate pe cercetare educațională, ceea ce duce la o îmbunătățire constantă a rezultatelor academice.

Exemplul unei școli din România. Un studiu de caz dintr-o școală românească arată cum adoptarea unui consiliu decizional format din profesori, părinți și elevi a condus la o mai bună implicare comunitară și la soluții educaționale adaptate nevoilor elevilor. Această practică a îmbunătățit relația dintre școală și familie, contribuind la reducerea absenteismului și la creșterea motivației elevilor.

Un exemplu notabil de bune practici în procesul decizional din instituțiile de învățământ ale Republicii Moldova este implementarea *guvernanței democratice în școli*. Acest concept promovează participarea activă în procesul decizional a tuturor părților interesate – elevi, părinți, cadre didactice și comunitatea locală, asigurând, astfel, o educație de calitate și un mediu incluziv, pentru a spori nivelul de participare a părților interesate în activitatea zilnică și în procesele de guvernare. Scopul principal al acestui demers a fost de a încuraja implicarea activă a părinților și a elevilor în viața școlară și în procesul decizional al instituției.

În acest context, prezentăm un *Studiu de caz privind implementarea guvernanței democratice în școlile din Republica Moldova*. Conform unui ghid metodologic elaborat cu sprijinul Consiliului Europei, mai multe școli din Republica Moldova au adoptat și implementat câteva practici de guvernare democratică: *crearea consiliilor școlare democratice* – aceste consilii includ reprezen-

tanți ai elevilor, părinților și cadrelor didactice, oferind un forum pentru discutarea și luarea deciziilor referitoare la aspecte esențiale ale vieții școlare; *transparența decizională* – școlile au adoptat politici de transparență prin publicarea deciziilor și a proceselor-verbale ale ședințelor consiliilor școlare, asigurând, astfel, accesul tuturor părților interesate la informații relevante; *implicarea elevilor în procesele decizionale* – elevii au fost încurajați să participe activ la luarea deciziilor care îi privesc direct, dezvoltându-și abilitățile de leadership și responsabilitatea civică.

Printre rezultatele obținute, se numără:

- *îmbunătățirea climatului școlar*: participarea activă a elevilor și a părinților a condus la un mediu educațional mai incluziv și mai receptiv la nevoile comunității școlare;
- *creșterea responsabilității și a implicării*: elevii și părinții implicați în procesul decizional au manifestat un nivel crescut de responsabilitate și angajament față de activitățile școlare;
- *dezvoltarea competențelor democratice*: participarea la procesele decizionale a contribuit la dezvoltarea competențelor democratice și a spiritului civic în rândul elevilor.

CONCLUZII

Deciziile specifice activității de conducere a unei instituții de învățământ sunt extrem de variate, depinzând, în mare măsură, și de poziția pe care o ocupă o persoană în ierarhia conducerii organizaționale.

Unele decizii se pot referi la probleme de rutină, de mai mică importanță, pe când altele pot viza aspecte majore ale funcționării instituției.

Implementarea guvernanței democratice în școlile din Republica Moldova reprezintă un exemplu de bune practici în procesul decizional, demonstrând că implicarea activă a tuturor părților interesate poate conduce la îmbunătățirea calității educației și la dezvoltarea unui mediu școlar mai incluziv și mai democratic.

Pentru ca procesul decizional să fie eficient și să determine îmbunătățirea calității educației, instituțiile de învățământ ar trebui să implementeze următoarele practici: promovarea unui leadership educațional eficient; implicarea tuturor actorilor educaționali; utilizarea datelor și a tehnologiei în luarea deciziilor; flexibilitate și adaptabilitate în procesul decizional; transparență și comunicare eficientă; dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare; crearea unui mediu deschis inovației, în care profesorii sunt motivați să experimenteze noi metode didactice și să participe la decizii.

Prin implementarea acestor recomandări, instituțiile de învățământ pot îmbunătăți procesul decizional, contribuind la o educație mai performantă, adaptată nevoilor actuale ale elevilor și societății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Adair J. Liderul inspirațional. Cum să motivăm, să încurajăm și să avem succes. București: Meteor Press, 2008. 166 p.
2. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2021. 243 p.
3. Chicu V. Metodologia luării deciziilor în cadrul educațional. În: Guțu V. Management educațional. Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
4. Gell A. Cartea de leadership: cum să te conduci pe tine, echipa ta și organizația ta mai departe decât ai crezut vreodată că este posibil. București: ACT și Politon, 2017. 443 p.
5. Grenny J., Patterson K., Mcmillan R. Conversații decisive: noi soluții pentru a gestiona cu succes situațiile critice. București: Litera, 2023. 297 p.
6. Iovcev I. Procesul decizional în condiții de certitudine și incertitudine educațională. În: Cojocaru Gh. (coord.) Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene. Conferința științifico-practică din 28 iunie 2006. Chișinău: Î.S. F.E.-P. Tipografia Centrală, 2006. 256 p.
7. Jinga I. Educația și viața cotidiană. București: EDP, 2005. 271 p.
8. Marfa J., Selva M. Cum luăm decizii. Confruntarea cu hazardul și incertitudinea în procesul decizional. București: Litera, 2022. 144 p.
9. Maxwell C.-J. Liderii buni pun întrebări extraordinare: bazele unui leadership de succes. București: Amaltea, 2015. 286 p.
10. Parrish Sh. Arta de a lua cele mai bune decizii: sfaturi practice pentru a gândi limpede în orice situație. București: Litera, 2023. 255 p.
11. Tracy B. Cum conduc cei mai buni lideri: tehnici testate pentru a valorifica la maximum potențialul uman. Ed. a 2-a. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 251 p.
12. Țoca I. Management educațional. București: EDP, 2002. 121 p.
13. Vlăsceanu M. Psihosociologia organizațiilor și conducerii. București: Paideia, 1993. 370 p.



Împuternicirea femeilor refugiate

Proiectul *Inițiativa de sprijinire a persoanelor refugiate*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, și-a completat direcțiile de acțiune cu o nouă componentă, care are drept scop împuternicirea femeilor refugiate și facilitarea accesului acestora la formare profesională, pentru o mai grabnică integrare socioeconomică și dobândirea independenței financiare. Formarea profesională va avea loc prin programe de calificare parțială (microcalificare), la trei meserii solicitate pe piața muncii, în cadrul a trei instituții de învățământ – *Frizer* (Centrul de Excelență în Industria Ușoară din Chișinău), *Cusător* (Școala Profesională din Criuleni) și *Bucătar* (Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți).

Pentru implementarea acestei componente, au fost elaborate programele de formare și curricula la meseriile *Cusător/cusătoreasă (cusătore)* în industria ușoară și *Frizer*, iar pachetul curricular la meseria *Bucătar* a fost completat cu noi module.

Curricula modulare au fost concepute în baza principiilor formării profesionale a adulților și a Cadrului Național al Calificărilor, în conformitate cu Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională a adulților. Cele două pachete curriculare răspund cerințelor actuale ale pieței muncii, asigurând o formare practică și adaptată nevoilor adulților, și asigură dezvoltarea competențelor profesionale necesare pentru integrarea absolvenților în domeniile vizate:

- Programul de formare profesională pentru adulți *Confecționarea articolelor de îmbrăcăminte și reparația acestora*, calificarea 07231.5 Cusător/cusătoreasă (cusătore) în industria ușoară, Nivel CNC 3, include 6 curricula: *Pregătirea cusătorului în industria ușoară pentru activitatea profesională*; *Confecționarea fustelor*; *Confecționarea pantalonilor*; *Confecționarea bluzelor*; *Confecționarea rochiilor*; *Garnisirea, renovarea și repararea îmbrăcămintei*.
- Programul de formare profesională pentru adulți *Modelarea și stilizarea tunsorilor de damă – tehnici profesionale*, calificarea 10121.3 Frizer/Frizeriță, Nivel CNC 3, include 3 curricula: *Modelarea tunsorilor de damă*; *Practica în producție*; *Pregătirea frizerului pentru activitatea profesională*.

În faza inițială, la cele trei programe de formare vor participa 45 de femei refugiate (15 persoane la fiecare meserie). În final, cursanții vor obține certificate eliberate de Centrul de Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație. De asemenea, acestea vor beneficia de seturi de ustensile profesionale.

Mariana VATAMANU

DOCENDO DISCIMUS



Angela MUȘENCO

gr. did. sup., Liceul Teoretic Ion Creangă,
or. Soroca

Evaluarea internă a școlii: între retorică și realitate

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16945061

Rezumat: Articolul analizează evaluarea internă în instituțiile de învățământ din perspectiva unei practici menite să asigure calitatea educației, dar care, în multe contexte, rămâne ancorată într-o logică birocratică. Studiul pune în lumină provocările legate de percepția, implementarea și utilizarea evaluării interne atât în Republica Moldova, cât și în alte state europene. Sunt prezentate exemple internaționale, modele de sprijin instituțional și soluții propuse de organizații precum

OCDE, Comisia Europeană și UNESCO. De asemenea, este subliniată importanța consilierii, a parteneriatelor și a rolului prietenului critic în procesul de îmbunătățire continuă a calității educației. Concluzia sugerează necesitatea unei schimbări de paradigmă: de la conformitate formală la o cultură reflexivă a calității.

Cuvinte-cheie: evaluare internă, calitatea educației, autoevaluare instituțională, sprijin extern, prieten critic, bune practici internaționale, cultură a calității.

Abstract: The article explores internal evaluation in educational institutions as a mechanism intended to support quality assurance, but which in many contexts remains embedded in a bureaucratic logic. The study highlights challenges related to the perception, implementation, and use of self-evaluation, both in the Republic of Moldova and across several European countries. International examples, institutional support models, and recommendations from organizations such as the OECD, European Commission, and UNESCO are presented. Furthermore, the article emphasizes the importance of guidance, school partnerships, and the role of the critical friend in fostering continuous quality improvement. The conclusion calls for a paradigm shift: from formal compliance to a reflective culture of educational quality.

Keywords: internal evaluation, quality of education, institutional self-evaluation, external support, critical friend, international good practices, quality culture.

Evaluarea internă în instituțiile educaționale este recunoscută ca un proces esențial pentru îmbunătățirea calității, însă continuă să întâmpine numeroase provocări, care îi afectează eficiența și relevanța [4]. Organizații internaționale precum OCDE [20], Comisia Europeană [6], UNESCO [4] sau SICI (Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor) [25] depun eforturi susținute pentru a sprijini dezvoltarea unor practici eficiente de autoevaluare instituțională. Totuși, în multe sisteme educaționale, aceasta este percepută mai degrabă ca un exercițiu birocratic, consumator de timp și resurse, generând o sarcină suplimentară pentru cadrele didactice [3]. În loc să servească drept instrument de reflecție și îmbunătățire continuă, evaluarea internă devine frecvent o formalitate axată pe conformitate, în detrimentul unei analize critice a proceselor și a rezultatelor educaționale. Iată ce consemnează în această ordine de idei S. Baci: "Evaluarea trebuie să fie percepută nu ca un simplu control, ci ca o „energizare din interior a procesului, depășind concepția prin care evaluarea reprezintă un proces de control, care acționează din exteriorul procesului de învățare” [1, p. 31], o activitate pe care sprijină dezvoltarea profesională și creșterea calității.

Această realitate este resimțită și în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, unde evaluarea internă

continuă să fie percepută de mulți profesori ca o obligație formală, fără impact real asupra practicii educaționale. Decizia recentă a Ministerului Educației [14] de a suspenda evaluarea externă – proces care ar trebui să aibă la bază rezultatele evaluării interne – reprezintă un indiciu clar al crizei de încredere în validitatea și funcționalitatea actuală a evaluării interne.

În ultimii ani, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) a realizat o serie de studii privind evaluarea și asigurarea calității educației, oferind o perspectivă comparativă internațională asupra practicilor din diverse state. Aceste rapoarte identifică atât tendințele actuale în evaluare, cât și direcții posibile de reformă. Țări precum România [11], Serbia [13], Republica Cehă [23], Suedia [18], Bulgaria [9] etc. sunt analizate în ceea ce privește structura, metodologia și impactul evaluării instituționale asupra politicilor educaționale și a calității învățământului.

În România, deși autoevaluarea a fost reglementată prin legislația din 2005, raportul OCDE arată că aceasta este percepută, în general, ca un demers formal, orientat către raportare externă, fără o analiză profundă a practicilor instituționale [11, p. 21]. Printre cauzele acestei percepții se numără lipsa unei definiții comune a conceptului de *școală bună*, presiunea pe rezultate, slaba implicare a comunității și resursele limitate. Potrivit datelor ARACIP, „din aproximativ 1020 de unități de învățământ, 90% își acordau calificativul ”bine” sau ”excelent” la toți indicatorii și lăsau necomplete rubrici esențiale ale raportului anual” [11, p. 212]. În acest context, raportul OCDE recomandă „elaborarea unui cadru unic de evaluare, bazat pe standarde clare, multiple surse de informații și o mai bună corelare între evaluarea internă și cea externă” [11, p. 33], precum și „furnizarea de informații accesibile, inclusiv date comparative, care să sprijine procesul de autoevaluare și planificare a îmbunătățirilor” [11, p. 40].

În Republica Cehă, OCDE a identificat dificultăți similare: rezistența cadrelor didactice, lipsa de instrumente eficiente, perceperea evaluării ca obligație birocratică, teama de utilizare punitivă a rezultatelor și lipsa de sprijin instituțional [23, p. 29]. În unele școli, evaluarea este tratată superficial, doar pentru a se îndeplini cerințele formale. Absența unui leadership educațional clar, precum și dificultatea în interpretarea și utilizarea datelor evaluative contribuie la stagnarea acestui proces.

Un alt studiu valoros, realizat de M. Brown și colaboratorii săi [3], relevă perspective similare din Bulgaria, Grecia și Spania: în Bulgaria, profesorii întâmpină dificultăți în menținerea obiectivității și în procesarea datelor; în Grecia, lipsa unei culturi de cooperare și fluctuația personalului afectează aplicarea autoevaluării; în Spania, definirea indicatorilor și extragerea datelor sunt provocări majore. Instabilitatea cadrelor didactice

este, de asemenea, un factor perturbator.

Van Petegem atrage atenția asupra faptului că „procese de evaluare internă necesită cunoștințe și abilități. Nu este ușor ca școlile să inițieze și să implementeze un proces sistematic și ciclic de autoevaluare” [21]. Se adaugă că, în absența unei culturi a colaborării, evaluarea internă poate provoca stres, suprasolicitare și chiar manipularea rezultatelor.

Cât privește Țările de Jos, K. Schildkamp și A. J. Visscher [24] subliniază dificultățile întâmpinate de școli în procesul de dezvoltare a unor instrumente proprii și în utilizarea rezultatelor obținute. Personalul școlar nu deține, în general, competențele necesare pentru o evaluare eficientă: selecția instrumentelor, definirea obiectivelor, interpretarea datelor și formularea de măsuri de îmbunătățire sunt aspecte deficitare. H. Blok, P. Sleegers și S. Karsten arată că, pentru a dobândi experiență în autoevaluare, majoritatea școlilor au nevoie de sprijin extern pe termen lung [2].

În Noua Zeelandă, cercetarea realizată de S. Gardezi relevă lipsa capacității inițiale a școlilor de a analiza și utiliza datele, precum și dificultăți legate de timp și motivație [10, p. 12]. K. Ryan notează că planificarea și implementarea autoevaluării necesită „o expertiză considerabilă” și că profesorii debutanți se confruntă cu provocări legate de proiectarea instrumentelor, utilizarea rezultatelor și înțelegerea rolului evaluatorului [24, p. 206]. Cercetătorul menționează, de asemenea, cultura introvertită a multor școli, slab orientată spre dialog extern, ceea ce limitează implementarea eficientă a evaluării interne [24].

Printre posibilele cauze ale implementării limitate a evaluării interne este cultura școlară, în mare măsură introvertită, insuficient orientată spre comunicarea cu un mediu școlar mai larg [30]. Mai multe studii au constatat, de asemenea, că școlile sunt incapabile de a produce rapoarte satisfăcătoare de evaluare internă: ”Aproape toate rapoartele de autoevaluare au prezentat deficiențe semnificative. Principalele probleme sunt: tratarea parțială a aspectelor calității, validitatea rezultatelor raportate dificil de evaluat și inconsecvența între elementele esențiale ale raportului (întrebări, metodologie, rezultate, concluzii)” [2, p. 389].

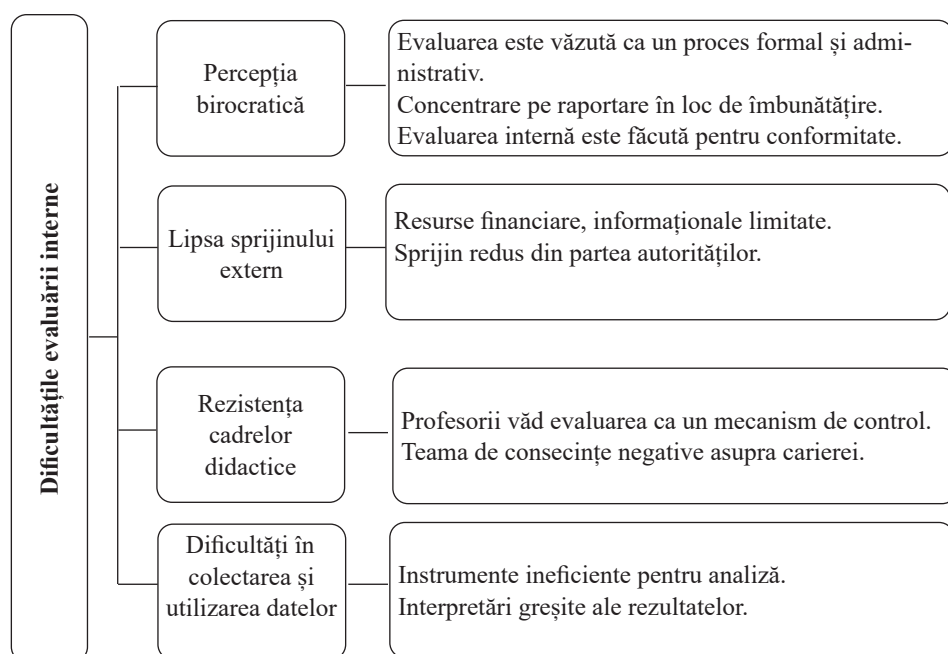
Procese de evaluare internă „cer de la școli cunoștințe și abilități care nu pot fi pur și simplu scoase din pălărie... Nu este o chestiune ușoară pentru școli să inițieze și să implementeze un proces sistematic și ciclic de autoevaluare” [31, p. 275]. Chiar dacă pot obține date de autoevaluare, multor instituții le este greu să folosească aceste informații pentru a-și îmbunătăți performanța.

Procese de evaluare internă le solicită școlilor cunoștințe și abilități care nu pot fi dobândite instantaneu. Van Petegem subliniază: „Nu este o chestiune ușoară pentru școli să inițieze și să implementeze un proces

sistematic și ciclic de autoevaluare” [23, p. 275]. Chiar și atunci când instituțiile reușesc să colecteze date relevante, utilizarea eficientă a acestora în vederea îmbunătățirii performanței rămâne dificilă. Motivele sunt multiple: lipsa de timp, insuficiența competențelor de interpretare și valorificare a datelor, dar și dificultățile întâmpinate de cadrele didactice la adaptarea strategiilor de predare.

H. Blok, P. Sleegers și S. Karsten subliniază că evaluarea internă este o sarcină deosebit de dificilă pentru majoritatea școlilor, iar acestea au nevoie de sprijin extern constant pentru a-și dezvolta expertiza [43]. Figura 1 sintetizează principalele dificultăți identificate în literatura de specialitate cu privire la implementarea evaluării interne în instituțiile educaționale.

Figura 1. *Dificultățile implementării eficiente a evaluării interne*



Având în vedere că evaluarea internă este o practică relativ nouă, multe state europene le oferă școlilor sprijin instituțional – formare, resurse și consiliere. Potrivit unui studiu al Comisiei Europene, peste jumătate dintre cele 37 de sisteme educaționale analizate beneficiază de asistență externă [52, p. 48]. Acest sprijin include platforme web, materiale de instruire și consiliere, oferite de inspectorate sau agenții de asigurare a calității. În unele state, precum Australia, Germania sau Anglia, autoevaluarea este realizată în parteneriat cu universități sau autorități locale. Raportul OCDE [20] propune consolidarea capacității de evaluare internă prin: formarea directorilor în leadership pentru autoevaluare; implicarea personalului și a elevilor în întregul proces; promovarea învățării de la egal la egal între școli [20, pp. 469-470].

În acest sens, învățarea între școli este eficientă în sistemele cu autonomie școlară ridicată, contribuind la rețele colegiale și la dezvoltarea unei direcții comune. Conferința Europeană a Inspectorilor Educației (SICI) a identificat, în urma unui proiect derulat între 2001-2003, factori esențiali pentru succesul autoevaluării: management proactiv, obiective clare, ghiduri practice și implicarea reală a echipei pedagogice [27]. Conform raportului Eurydice [20], sprijinul acordat școlilor poate include: formare specializată, cadre externe de evaluare, indicatori comparativi, ghiduri, forumuri online, consiliere externă și sprijin financiar. L. Naccarella [15] adaugă alte metode utile: manuale accesibile, asistență tehnică, ateliere de formare, platforme interactive și sprijin analitic pentru interpretarea datelor.

În Irlanda, prima tentativă de implementare a evaluării interne în 2003 a eșuat din cauza lipsei de personal dedicat, a scepticismului managerilor și a absenței competențelor analitice. În 2013, procesul a fost reluat, cu sprijin intens din partea inspectoratului, cu instruirii dedicate și acces la un site web cu instrumente specifice. În prezent, Irlanda oferă unul dintre cele mai ample sisteme de sprijin pentru autoevaluare [16]. Slovenia [3] a implementat o varietate de măsuri pentru dezvoltarea capacității de autoevaluare, incluzând ateliere, ghiduri, consiliere externă și crearea de comunități de învățare, așa cum este prezentat în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Forme de sprijin pentru implementarea evaluării interne în școli*

Domeniu	Tipuri de sprijin
Cursuri de formare în domeniul evaluării interne	Ateliere de instruire în domeniul evaluării interne, cu durată de una sau două zile.
Consiliere pe teren	- Protocol pentru implementarea evaluării interne. - Orientări pentru elaborarea rapoartelor de evaluare internă. - Manuale pentru evaluatori externi și organizațiile supuse evaluării, cu accent pe evaluarea implementării evaluării interne în școli.
Materiale scrise și acces la resursele de evaluare internă	- Materiale speciale pentru instruirea participanților. - Rapoarte de evaluare internă. - Diverse site-uri web care oferă informații despre evaluarea internă. - Monografii, articole.
Crearea comunităților de învățare	- Învățare reciprocă, schimb de experiență practică. - Sprijin de la egal la egal între directorii de școli, cadrele didactice și părinți - Crearea grupurilor consultative de evaluare.
Asistență profesionistă externă	Consultări individuale, sfaturi pentru școli privind selectarea instrumentelor de evaluare internă, completarea rapoartelor, redactarea planului de îmbunătățire.

În literatura de specialitate [17] este evidențiat rolul parteneriatelor între cercetători și școli. O. J. Sjobakken și S. Dobson [26] descriu colaborarea de 8 ani dintre un cercetător și o școală norvegiană pentru dezvoltarea unei evaluări interne orientate spre elevii cu nevoi speciale.

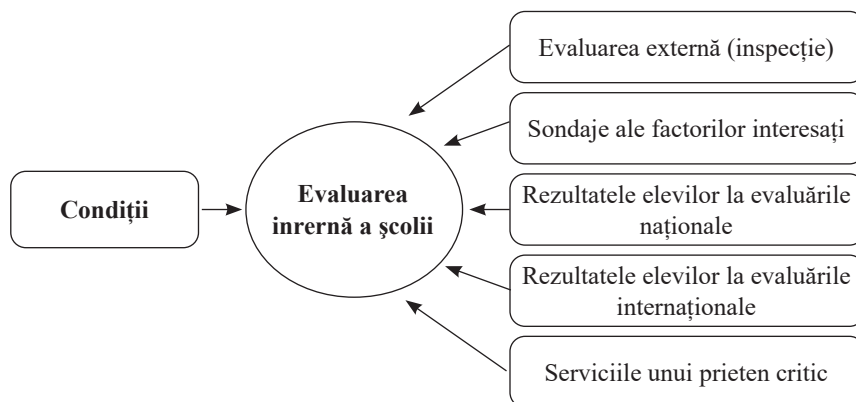
Pentru a înțelege mai bine provocările implementării evaluării interne în școlile din Republica Moldova, este relevant să analizăm concluziile și recomandările formulate în cadrul studiului realizat de UNICEF și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova în colaborare cu experți naționali și internaționali [8]. Elaborarea unei metodologii unitare de evaluare este un pas esențial în direcția implementării standardelor profesionale și de performanță în școlile din Moldova. În acest sens, ANACEC este încurajată să ofere îndrumări suplimentare personalului școlii privind modalitatea de operare a descriptorilor și a criteriilor de evaluare, astfel încât acestea să fie aplicabile. De exemplu, se recomandă ca școlile să primească exemple concrete de dovezi care conduc la scoruri ridicate, medii sau scăzute, însoțite de studii de caz relevante pentru fiecare criteriu. Scopul unor asemenea ghiduri este nu prescriptiv, ci formativ și ilustrativ, sprijinind școlile în integrarea standardelor în realitatea educațională. În lipsa unor astfel de îndrumări, școlile riscă să întâmpine dificultăți în aplicarea coerentă a standardelor, ceea ce poate afecta validitatea evaluărilor. Aceste materiale pot fi, de asemenea, utile membrilor comisiilor de evaluare, contribuind la alinierea așteptărilor și la creșterea profesionalismului procesului. Elaborarea de ANACEC a unui ghid metodologic oficial ar putea constitui un sprijin valoros în acest sens.

Acțiunile nu au întârziat să se manifeste. Un exemplu de inițiativă concretă în sprijinul dezvoltării evaluării interne în Republica Moldova îl reprezintă colaborarea dintre ANACEC și Centrul Educațional PRO DIDACTICA, care au organizat programe de formare continuă destinate consolidării capacităților echipelor de autoevaluare din școli.

Un studiu european [21] subliniază două perspective-cheie pentru sprijinirea evaluării interne: (1) politici educaționale clare, cu autonomie instituțională și resurse adecvate, și (2) politici de asigurare a calității, care includ evaluarea externă, sondaje ale părților interesate și utilizarea datelor din testările naționale și internaționale.

Figura 2. *Sprijinirea evaluării interne prin politici de asigurare a calității*

Figura 2 prezintă cinci forme principale de sprijin: *evaluarea externă* – furnizarea de îndrumare și instrumente



de către inspectorate, integrarea evaluării interne în practicile de inspecție și stimularea colaborării interșcolare; *sondaje ale părților interesate* – colectarea opiniilor de la elevi, părinți, profesori și comunitate pentru a evalua climatul școlar, starea de bine și performanțele academice; *rezultatele elevilor la evaluările naționale* – sursă fiabilă de date despre calitatea învățării, cu mențiunea că publicarea clasamentelor trebuie evitată; *evaluările internaționale* – instrumente macro de comparație și dezvoltare a politicilor educaționale; *prieteni critici* – experți externi care oferă școlilor sprijin și provocări constructive.

Conceptul de *prieten critic* se referă la o persoană de încredere care pune întrebări provocatoare, oferă feedback constructiv și sprijină procesul de îmbunătățire. Acest rol presupune competențe multiple: consilier științific, facilitator, moderator, arbitru și mentor. R. Normand [17] detaliază aceste roluri, subliniind că *prietenul critic* trebuie să fie capabil să comunice eficient, să creeze un climat de încredere și să sprijine inovația educațională. J. MacBeath [13] afirmă că prietenul critic aduce obiectivitate și expertiză procesului evaluativ, iar S. Swaffield [27] îl vede ca pe un facilitator al învățării în comunitățile școlare. Alte cercetări, realizate de J. Doherty, J. MacBeath, S. Jardine, I. Smith și J. MacCall [5], consideră că rolul *prietenului critic* este acela de a ghida deciziile școlilor, de a pune întrebările potrivite și de a susține reflecția colectivă. P. Hawe [10] subliniază că munca *prietenului critic* este adesea invizibilă, dar esențială pentru construirea relațiilor și dezvoltarea capacității instituționale. Echilibrul dintre sprijin și provocare este una dintre cele mai valoroase trăsături ale acestui actor educațional.

Sprijinul extern în procesul de evaluare internă poate include: expertiză specializată, resurse informative, instruire, coaching, mentorat, evaluare externă și parteneriate colaborative. Tabelul de mai jos sintetizează aceste modele – sprijin guvernamental, parteneriate academice și prieteni critici, evidențiind contribuțiile fiecăruia la consolidarea evaluării calității educației.

Tabelul 2. Modele de sprijin pentru evaluarea internă

Model de sprijin	Descriere	Avantaje	Dezavantaje	Exemple de implementare
Sprijin guvernamental	Finanțare și resurse oferite de autorități pentru instruire și dezvoltare profesională în școli.	Acces rapid la resurse, standardizare a practicilor, continuitate.	Posibilă birocratizare, lipsa personalizării nevoilor locale.	Programe de formare continuă finanțate de Ministerul Educației.
Parteneriate cu universități	Colaborare cu instituții academice pentru formarea continuă a cadrelor didactice și sprijin metodologic.	Acces la expertiză academică, transfer de bune practici și inovații.	Poate necesita timp pentru adaptare, costuri asociate colaborării.	Programe de mentorat și workshopuri organizate de universități.
Prieteni critici/mentori externi	Experți invitați să ofere feedback constructiv și să monitorizeze procesele educaționale din școli.	Feedback obiectiv, adaptare specifică la nevoile școlii, flexibilitate.	Costuri pentru angajarea consultanților, implementare ocazională.	Colaborări cu ONG-uri sau experți independenți în educație.

În concluzie: Modelele internaționale analizate demonstrează că o evaluare internă eficientă presupune nu doar instrumente tehnice adecvate, ci și consiliere continuă, formare profesională, colaborare între școli și implicarea unor actori externi în rol de *prieteni critici*. Prin urmare, Republica Moldova ar trebui să se inspire mai activ din aceste practici, integrând consilierea sistematică și parteneriatele educaționale în procesul de autoevaluare instituțională. Doar astfel evaluarea internă poate deveni un instrument veritabil de reflecție și îmbunătățire continuă, și nu doar o formalitate lipsită de impact.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baci S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010.
2. Blok H. Sleepers P., Karsten S. Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. In: Journal of Education Policy, Vol. 23 (4), 2008, pp. 379-395.
3. Brejc M., Širok K., Koren A. Training as strategy for school self-evaluation capacity building. In: Management: Journal of Contemporary Management Issues, 24, special issue, 2019, pp. 73-87. Pe: <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.si.5>
4. Brown M. et al. School self-evaluation: An international or country-specific imperative for school improvement?

- In: *International Journal of Educational Research Open*, 2, 2021. Pe: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>
5. Chapman C., Sammons P. School self-evaluation for school improvement: What works and why? CfBT Education Trust (UK), 2013.
 6. Devos G., Verhoeven J. C. School self-evaluation – conditions and caveats: the case of secondary schools. *Educational Management & Administration*, Vol. 31(4), 2003, pp. 403-420.
 7. Doherty J. et al. Do schools need critical friends? În: MacBeath J., Mortimore P. (eds.) *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2001.
 8. European Commission. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
 9. European Commission/EACEA/Eurydice. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
 10. Ermakova A., Popa V. AXA Management Consulting. *Analiza evaluării în sistemul educațional*. UNICEF Moldova. Pe: <https://www.unicef.org/moldova/>
 11. Gardezi S. The development and status of self-evaluation as a component of school inspection and quality assurance: A comparison across four countries. *Heliyon*, Vol. 10 (20). Pe: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39321>
 12. Guthrie C. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bulgaria*. OECD Publishing, Paris, 2022. Pe: <https://doi.org/10.1787/53f24843-en>.
 13. Hawe P. et al. Working invisibly: Health workers talk about capacity-building in health promotion. În: *Health Promotion International*, 13 (4), 1998, pp. 285-295.
 14. Kitchen H. et al. *Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației: România*. Paris: OCDE Publishing, 2017. Pe: <https://bit.ly/3HR1taU>
 15. Macbeath J. *School Inspection and School Self-evaluation: Working with the New Relationship*. New York: Routledge, 2006.
 16. Maghnouj S. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD Publishing, Paris, 2020. Pe: <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
 17. McNamara G. et al. For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. În: *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 53 (3-4), 2021, pp. 158-173.
 18. MEC anunță o serie de măsuri de debirocratizare a sistemului educațional. Pe: <https://mec.gov.md/ro/content/mec-anunta-o-serie-de-masuri-de-debirocratizare-sistemului-educational>
 19. Naccarella L., Pirkis J., Kohn F. Building evaluation capacity: Definitional and practical implications from an Australian case study. În: *Evaluation and Program Planning*, 30 (3), pp. 231-236.
 20. Nelson R. et al. *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of Education, University College London, 2015. Pe: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475833/1/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
 21. Normand R. Une tendance internationale: les développements de l'auto-évaluation. Pe: <https://bit.ly/4oU9xIB>
 22. Nusche D. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*, 2014. Paris: OECD Publishing, 2014. Pe: <https://bit.ly/41r5aL8>
 23. Nusche D. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, 2011. Paris: OECD Publishing, 2011.
 24. OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing, 2013. Pe: <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
 25. Petegem P. Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. În: *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), pp. 101-119.
 26. Ryan K., Gandha T., Ahn J. *School Self-evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools?* Boulder: National Education Policy Center, 2013.
 27. Santiago P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic*, 2012. Paris: OECD Publishing, 2012.
 28. Schildkamp K. et al. The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. În: *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 2011, pp. 1-28.
 29. SICI. *Effective School Self-Evaluation*, Standing International Conference of Inspectorates, 2013.
 30. Sjobakken O.J., Dobson S. *School Self-Evaluation in the Longer Time Scale*. Experiences

from a Small Scandinavian State. În: A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation (Advances in Program Evaluation, Vol. 14). Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2013, pp. 213-232.

31. Swaffield S. Critical friends: supporting leadership, improving learning. În: Improving Schools, Vol. 7 (3), 2005, pp. 267-278.
32. Vanhoof J., Petegem P. Designing and evaluating the process of school self-evaluations. În: Improving Schools, 14 (2), pp. 200-212.
33. Vanhoof J., Petegem P. How to match internal and external evaluation? Conceptual reflections from a Flemish perspective. În: Studies in Educational Evaluation, 33 (2), 2007, pp. 101-119.



Doina-Mădălina
GULIE-BADEA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Metacogniția: diversificare de contribuții educaționale

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.16944845

Rezumat: Articolul pune în evidență o problemă complexă, dar actuală, cea a metacogniției în viziunea mai multor cercetători și în contextul mai multor domenii. Asumându-ne exigențele tacite ale unor analize interpretative, supunem examinării o serie de probleme ale metacogniției prin prismă psihologică, epistemologică, filosofică, logică, antropologică etc., conturând, astfel, profilul unui fenomen pedagogic de

mare rezonanță formativă. Contribuțiile metacogniției în procesul educațional sunt diverse: autoreglare cognitivă, abilități metacognitive, automonitorizare a gândirii, cunoaștere metacognitivă, reglare metacognitivă etc. Precizarea discursului metacognitiv este însoțită de delimitarea articulațiilor formative ale acestora la nivelul elevilor prin profilarea unei viziuni ce presupune abordarea integrată a metacogniției ca un concept, ca un proces, ca o strategie (CPS).

Cuvinte-cheie: metacogniție, gândire, cunoaștere, reglare metacognitivă, înțelegere.

Abstract: The article highlights a complex yet current issue – metacognition, as seen by various researchers and within the context of multiple fields. Taking on the implicit demands of interpretive analyses, we bring to attention several metacognitive issues through psychological, epistemological, philosophical, logical, anthropological etc. perspectives, thus outlining the profile of a pedagogical phenomenon with significant formative resonance. Metacognition's contributions to the educational process are diverse: cognitive self-regulation, metacognitive skills, self-monitoring of thinking, metacognitive knowledge, metacognitive regulation etc. The clarification of metacognitive discourse is accompanied by the delineation of its formative articulations at student level by profiling a vision that presumes an integrated approach to metacognition as a concept, a process, and a strategy (CPS).

Keywords: metacognition, thinking, knowledge, metacognitive regulation, understanding.

Metacogniția, un concept-cheie în educație, se referă la procesele de gândire care implică conștientizarea și controlul individului asupra propriilor procese cognitive. Gândirea despre gândire, sau metacogniția, a fost definită de J. H. Flavell [4] drept cunoștințele persoanei despre propriile procese cognitive și capacitatea de a le reglementa, pentru a îmbunătăți performanța în sarcinile cognitive. În mod esențial, metacogniția joacă un rol crucial în învățare, deoarece le permite indivizilor să aplice strategii de autoreglare și să își adapteze abordările de învățare, pentru a atinge rezultate mai bune. Cunoașterea metacognitivă presupune conștientizarea propriilor procese cognitive, iar reglementarea metacognitivă implică utilizarea de strategii, pentru a controla și ajusta aceste procese în mod eficient. J. H. Flavell a subliniat importanța cunoștințelor metacognitive pentru învățarea și dezvoltarea elevilor. El a definit metacogniția ca o „gândire despre gândire” și a afirmat că o persoană (elevul) ar trebui să aibă cunoștințe nu doar despre lumea înconjurătoare, ci și despre propriile procese cognitive, pentru a învăța mai eficient.

Alți cercetători, precum A. L. Brown [3], au susținut că metacogniția este esențială pentru dezvoltarea la elevi a abilităților de autoreglare a învățării. Astfel, metacogniția nu este doar un proces pasiv de automonitorizare, ci o abilitate activă de reglementare a gândirii, care ajută elevii să facă față sarcinilor dificile și să își atingă obiectivele.

ROLUL METACOGNIȚIEI ÎN DIVERSE DOMENII

Deși metacogniția este adesea asociată doar cu învățarea școlară, sfera sa de aplicare depășește substanțial limitele educației. Metacogniția este utilizată în diverse domenii, inclusiv în dezvoltare profesională, rezolvare de probleme și chiar în viața cotidiană. De exemplu, liderii din organizații trebuie să aplice abilități metacognitive pentru a lua decizii strategice și pentru a anticipa problemele înainte ca acestea să apară, afirmă A. Zohar și Y. Dori [21]. În plus, metacogniția este esențială pentru rezolvarea problemelor complexe, deoarece ajută indivizii să reflecteze asupra propriilor abordări și să ajusteze strategiile în vederea găsirii soluțiilor optime.

În psihologie, metacogniția este legată de procesul de autoreglare cognitivă, având un rol esențial în dezvoltarea abilităților de învățare și în optimizarea performanței cognitive. Cercetările lui M. V. Veenman [19] au demonstrat că metacogniția contribuie semnificativ la succesul academic și la capacitatea de a rezolva probleme complexe, deoarece elevii care își reglează activitatea cognitivă pot învăța mai eficient și pot aplica mai rapid concepte în contexte noi.

Din perspectivă epistemologică, metacogniția este crucială în înțelegerea naturii cunoașterii. Filosofii K. S. Kitchener [9] și F. J. Varela [17] au studiat modul în care metacogniția poate ajuta individul să reflecteze asupra propriilor procese de cunoaștere și să înțeleagă limitările acestora. De asemenea, metacogniția le permite persoanelor să evalueze și să valideze sursele de cunoaștere, contribuind, astfel, la dezvoltarea unui judecăți mai fine și mai critice asupra informațiilor primite. Așadar, metacogniția nu este doar un mecanism de automonitorizare a gândirii elevului, ci și un instrument esențial în evaluarea epistemologică a adevărilor și a certitudinilor din diverse domenii ale cunoașterii, conchide J. Flavell [5].

În domeniul managementului, metacogniția joacă un rol fundamental în procesul de luare a deciziilor și în gestionarea eficientă a resurselor. Managerii care sunt conștienți de propriile procese cognitive pot evalua mai bine situațiile complexe, pot anticipa rezultatele posibile și pot adopta decizii mai informate. Căpătând un control mai bun asupra gândirii proprii, aceștia îi pot încuraja și învăța pe ceilalți membri ai echipei să adopte strategii metacognitive pentru îmbunătățirea performanței organizaționale [2]. Mai mult, metacogniția ajută la gestionarea conflictelor și la adaptarea strategiilor în funcție de schimbările rapide din mediu. După cum sugerează L. Baker [1], liderii metacognitivi sunt capabili să se autoevalueze constant și să își regleze abordările în funcție de feedbackul din mediul extern, o abilitate intrinsecă a unui elev performant.

În logica formală și filosofia logicii, metacogniția

se referă la capacitatea de a reflecta asupra propriei raționări și de a înțelege limitele și principiile care stau la baza proceselor logice. Aceasta include nu doar aplicarea regulilor logice pentru a ajunge la concluzii corecte, dar și evaluarea și ajustarea strategiilor de raționament atunci când apar erori sau inconsecvențe. Conform lui G. Ryle [14], metacogniția în aspect logic este esențială pentru a recunoaște și corecta erorile de raționament, cum ar fi *fallacy* (erori logice). O eroare este utilizarea unui raționament invalid sau defectuos în construirea unei exprimări sau argumentări. G. Ryle subliniază ideea că raționarea nu trebuie doar să urmeze reguli formale, ci și să fie evaluată critic din punct de vedere metacognitiv.

În filosofia logicii, metacogniția ajută indivizii să fie conștienți de limitările propriilor procese de raționament și să aplice strategii de corectare a raționamentului. J. L. Pollock [12] se referă la „cunoașterea despre cunoaștere” în contextul logicii, oferind un cadru deschis pentru analiza raționamentului din punct de vedere metacognitiv. Astfel, metacogniția devine o componentă centrală în automonitorizarea gândirii logice. Prin gândire logică elevii conceptualizează, adică elaborează modele mentale ale realității, anumite modele informaționale care sistematizează trăsăturile comune, valabile pentru o categorie de fenomene, reprezentând anumite entități cognitive. Gândirea logică relaționează direct cu înțelegerea în procesarea ascendentă și descendentă a informației, fiind o consecință sau o premisă și conducând la o explicație ce permite elaborarea unui model funcțional al realității.

În antropologie, metacogniția se referă la modul în care indivizii din diferite culturi își formează cunoștințele despre lume și cum își reglează gândirea în cadrul contextelor sociale și culturale. Metacogniția, în acest context, este legată de procesele prin care oamenii sunt conștienți de propriile idei și convingeri, care pot varia semnificativ între culturi. J. Lave și E. Wenger elucidează, în *Situated Learning* [11], cum învățarea și gândirea sunt influențate de mediul cultural în care are loc învățarea. Antropologii au studiat modul în care culturile dezvoltă abilități metacognitive, cum ar fi autoreglarea în învățare, în raport cu normele și valorile educaționale. De exemplu, B. Rogoff [13] examinează cum procesul de învățare în culturi diverse implică diferite strategii metacognitive, ce sunt influențate de experiențele și interacțiunile sociale ale indivizilor. Aceasta subliniază importanța înțelegerii proceselor metacognitive în medii culturale diverse, pentru a determina cum sunt reglementate gândirea și învățarea.

Dacă ne referim la neuroștiințe, trebuie să menționăm că metacogniția se referă la procesele cerebrale care permit monitorizarea și reglarea gândirii, iar studiile asupra acesteia oferă o înțelegere a modului în care

funcțiile cerebrale sprijină procesele metacognitive. Un exemplu semnificativ îl reprezintă cercetarea lui S. Fleming și R. Dolan [6], care examinează cum anumite regiuni ale creierului, cum ar fi cortexul prefrontal, sunt implicate în procesele metacognitive de evaluare și reglare a gândirii. Ei sugerează că metacogniția este crucială pentru automonitorizarea raționamentului și a deciziilor, fiind esențială pentru autoreglarea cognitivă.

În această arie de idei, A. Koriat [10] cercetează importanța metacogniției în cadrul conștiinței și al reglării cognitive, propunând un model în care automonitorizarea și evaluarea sunt reglate de circuite cerebrale care permit ajustarea comportamentului în funcție de feedbackul intern. De asemenea, cercetările lui R. L. Johnson și A. Koriat [8] subliniază cum funcțiile metacognitive pot fi legate de percepția internă a performanței și de capacitatea creierului de a-și ajusta procesele cognitive în timp real, în funcție de erori sau succese.

În neuroștiințe se consideră că metacogniția este vitală pentru procesele de autoajustare, permițându-le indivizilor să își regleze gândirea în funcție de condițiile interne și externe, pentru a maximiza performanța în activitățile cognitive complexe.

La nivel personal, metacogniția ajută indivizii să își îmbunătățească procesul decizional și să se adapteze mai eficient la diferite situații. De exemplu, metacogniția poate influența gestionarea stresului, deoarece persoanele care sunt conștiente de propriile reacții și strategii cognitive pot reacționa mai adaptiv și mai calm în fața provocărilor, deduce D. Hussain [7].

COMPONENTELE METACOGNIȚIEI

Metacogniția este adesea descrisă în două dimensiuni majore: cunoștințele metacognitive și reglementarea metacognitivă. Cunoștințele metacognitive sunt cunoștințele despre propria gândire și procesele cognitive. Ele includ:

- *cunoștințe declarative (a ști că)*: cunoașterea despre propriile abilități cognitive, cum ar fi „Știu că înțeleg mai bine un text dacă îl ascult o dată și îl citesc de cel puțin două ori”; „Știu că nu pot învăța ceva nou dacă nu repet ceea ce am învățat anterior”; „Știu bine că nu pot reda materia învățată dacă nu mă concentrez etc.”;
- *cunoștințe procedurale (a ști cum)*: cunoașterea despre cum se aplică strategiile cognitive – de exemplu, utilizarea tehnicilor de memorizare pentru a reține informații: „Pot să lucrez cu o hartă mentală, deoarece reprezentarea grafică și organizarea informației prin linii, culori, imagini, cuvinte îmi stimulează gândirea și, astfel, îmi vin mai multe idei”;
- *cunoștințe condiționale (a ști unde, când)*: cunoașterea despre când să aplici o anumită stra-

tegie. De exemplu, elevul știe că trebuie să facă pauze frecvente în timpul unei sesiuni de studiu pentru a-și menține concentrarea; știe că doar prin audiere nu poate înțelege un text în limba străină studiată.

Reglarea metacognitivă, la rândul ei, se referă la procesele prin care un elev își reglează activitățile cognitive pentru a optimiza învățarea. Aceste procese includ: (a) *planificarea*: stabilirea obiectivelor și alegerea strategiilor adecvate pentru îndeplinirea lor; (b) *monitorizarea*: urmărirea progresului în timpul activității cognitive, pentru a evalua înțelegerea și a face ajustări, dacă este necesar; (c) *evaluarea*: reflectarea asupra procesului de învățare după finalizarea sarcinii și ajustarea strategiilor pentru viitor.

În felul acesta, educația beneficiază din plin de integrarea metacogniției în procesul didactic. Metacogniția este extrem de importantă în educație, deoarece ajută elevii să devină discipoli autonomi și eficienți. Studiile arată că elevii care dezvoltă abilități metacognitive au un succes academic mai mare decât cei care nu aplică astfel de strategii. G. Schraw și D. Moshman [16] subliniază că dezvoltarea metacogniției în rândul elevilor le permite acestora să își monitorizeze și regleze procesul de învățare, să identifice lacunele în cunoștințele proprii și să aplice strategii de învățare mai eficiente.

De asemenea, A. Zohar și Y. Dori [21] evidențiază importanța instruirii metacognitive, sugerând că elevii care sunt învățați să folosească strategii metacognitive sunt capabili să înțeleagă mai profund materialul studiat și să aplice aceste cunoștințe în mod practic. În plus, metoda de predare bazată pe metacogniție nu numai îmbunătățește performanțele academice ale elevilor, dar stimulează și gândirea critică și independentă, cum susține B. J. Zimmerman [22]. Astfel, educația metacognitivă devine un factor-cheie în pregătirea elevilor pentru a face față provocărilor din diverse domenii. Aceeași idee este formulată și de M. V. Veenman, care afirmă că metacogniția le permite elevilor să se concentreze pe înțelegerea profundă a materialului și să aplice strategii de învățare ce le îmbunătățesc performanța pe termen lung [18].

Există mai multe strategii metacognitive care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți învățarea. Printre cele mai importante, se numără:

- *planificarea activităților de învățare*. Stabilirea unui plan detaliat înainte de a începe o sarcină de învățare contribuie la alocarea eficientă a resurselor cognitive și la maximizarea concentrării, conform opiniei lui G. Schraw și R. Dennison [15]. Acum elevii operează un șir de întrebări de tipul: *Am înțeles bine ce am de făcut? Ce fel de sarcină e aceasta? Care e scopul meu principal? Mai am nevoie de informații suplimentare? Cât*

timp e necesar pentru a o rezolva? Ce probleme pot apărea? Ce strategii pot utiliza? Cu cine pot colabora? etc.;

- *automonitorizarea progresului.* În timpul învățării, este important să se monitorizeze continuu înțelegerea materialului și să se facă ajustări pe parcurs, cum ar fi reluarea unui concept mai greu de înțeles, după cum susțin L. Baker și A. Brown [2]. La acest moment, apar întrebările: *Cum să fac? Cum să reușesc? Cum să ies din încurcătură? Ce am greșit eu? Cum/ce voi evalua? Funcționează ceea ce fac? Pot schimba ceva ca să fiu mai eficient? E cea mai bună cale/strategie de a face aceasta? Cum/ce pot să fac ca să învăț mai bine? Cum pot deveni mai performant? etc.;*
- *reflecția post-învățare.* După finalizarea unei activități de învățare, reflectarea asupra procesului ajută elevii să identifice ce tehnici au fost eficiente și ce trebuie îmbunătățit pentru viitor, constată J. Flavell [4]. Elevul se întreabă: *Mi-am atins scopul? Ce am învățat? La ce îmi va servi? Cum am reușit? A fost complicat sau nu? Ce am reușit să realizez? Rezultatul este cel așteptat? Felul meu de învățare este unul eficient? Am obținut un rezultat bun/o performanță? Ce nu am reușit să fac? De ce nu am reușit? Ce a fost mai ușor/greu să învăț? De ce? etc.*

Aceste strategii sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării și pentru a ajuta elevii să își atingă obiectivele educaționale.

De menționăm că, în era digitală, tehnologiile educaționale pot juca un rol semnificativ în dezvoltarea *abilităților metacognitive*. Platformele de învățare online și aplicațiile educaționale le permit elevilor să își monitorizeze progresul și să își ajusteze strategiile de învățare în timp real, menționează P. Winne [20]. De asemenea, aceste tehnologii pot oferi feedback continuu și personalizat, ceea ce ajută la dezvoltarea abilităților de autoreglare.

Așadar, în diverse domenii, metacogniția joacă un rol esențial în înțelegerea modului în care indivizii gândesc, învață și își reglează propriile procese cognitive. În logica formală, aceasta ajută la identificarea și corectarea erorilor de raționament, după cum afirmă G. Ryle [14].

Am identificat că în antropologie metacogniția este explorată în contextul influenței culturale asupra proceselor de învățare și gândire [13], iar în neuroștiințe studiile asupra creierului au demonstrat cum anumite regiuni sunt implicate în procesele metacognitive [6]. Toate aceste domenii contribuie la o înțelegere mai amplă a metacogniției și a aplicării acesteia în diferite contexte, de la raționamentul logic până la învățarea culturală și autoreglarea neurocognitivă.

Prin urmare, metacogniția este capacitatea elevului de a-și examina procesele de gândire și sentimentele. Această abilitate îl încurajează să înțeleagă cum învață cel mai bine. De asemenea, îl ajută să dezvolte abilități și comportamente de conștientizare de sine, care îi vor fi de folos și în viața personală. Pe scurt, metacogniția înseamnă înțelegerea propriilor procese cognitive, sau a propriei gândiri și învățări. Diferă de gândirea normală, pentru că este intenționată. Profesorii care folosesc strategia metacognitivă pot avea un impact pozitiv asupra elevilor care au dificultăți de învățare, ajutându-i să dezvolte un plan adecvat de învățare a informațiilor, care poate fi memorat. Pe măsură ce elevul devine conștient de modul în care învață, el va folosi aceste procese pentru a dobândi în mod eficient noi informații și, în consecință, va deveni un gânditor independent.

De exemplu, tehnica *Gândește cu voce tare* este excelentă pentru înțelegerea lecturii și rezolvarea problemelor. Aceasta îi ajută pe elevi să se monitorizeze în mod conștient și să reflecteze asupra a ceea ce învață. Strategia funcționează bine atunci când profesorii citesc cu voce tare o povestire sau o problemă și se opresc periodic pentru a-și verbaliza gândurile. Acest lucru le permite elevilor să urmeze procesul de gândire al profesorului, ceea ce le oferă reperul de care au nevoie pentru a-și crea propriile strategii și procese care pot fi utile pentru a înțelege ceea ce încearcă să înțeleagă.

CONCLUZII

Din perspectiva analizelor operate, *metacogniția* este un *concept esențial* pentru înțelegerea și optimizarea proceselor cognitive implicate în învățare, dar și în activitățile cotidiene. Este un instrument esențial în dezvoltarea abilităților cognitive și de decizie, având aplicații semnificative în diverse domenii. Dezvoltarea abilităților metacognitive ajută elevii să devină mai eficienți, să își regleze comportamentele cognitive și să își îmbunătățească performanțele. Prin aplicarea strategiilor metacognitive, elevii pot învăța mai profund și mai eficient, iar educația trebuie să promoveze aceste abilități pentru a sprijini dezvoltarea lor pe termen lung.

Sub aspect educațional, *metacogniția* este un *proces complex* de conștientizare de către elev a felului cum poate învăța, fapt care facilitează dezvoltarea unor abilități relevante pentru o învățare eficientă și autonomă. Metacogniția presupune un dialog cu sine însuși, o reflecție a elevului asupra a ceea ce face, cum face și de ce face acest lucru. Aceasta se construiește și se reglează treptat.

Metacogniția este o *strategie activă*, prin care elevii învață să se gândească la felul în care gândesc.

Metacogniția poate lua diferite forme, este prezentă în diverse domenii, dar în toate acestea reflectă cunoașterea de către elev a modului în care el însuși poate utiliza anumite metodologii de învățare, de rezolvare a problemelor, de soluționare a situațiilor. Strategia metacognitivă contribuie la dezvoltarea abilității de conștientizare a lacunelor de cunoaștere și a capacității de a renunța la felul în care sunt înțelese la moment anumite lucruri în favoarea unor modalități de înțelegere, conceptualizare, cunoaștere noi, alternative. Strategia metacognitivă îi ajută pe elevi să își dezvolte o conștientizare a proceselor de gândire pe măsură ce învață, să se concentreze cu o intenție mai mare, să reflecteze asupra cunoștințelor existente față de informațiile pe care încă trebuie să le învețe, să recunoască erorile în gândirea proprie și să dezvolte practici pentru o învățare eficientă.

În felul acesta, este rațional să concluzionăm, într-o viziune educațională, că *abordarea metacogniției din aceste trei perspective* (CPS) este o soluție pentru plasarea elevului pe o poziție strategică responsabilă, printr-o trecere dincolo de limitele gândirii sale, pentru a reliefa specific realitatea și a obiectiva învățarea sa personală. Această viziune pornește de la conștientizarea dificultății înțelegerii (fie ea corectă sau eronată), ca fenomen absolut necesar în demersul formativ, neînțelegerea fiind tratată doar ca un accident cognitiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baker L. Metacognition in comprehension instruction: What we've learned since NRP. În: Block C. C., Parris S. (eds.). *Comprehension Instruction: ResearchBased Best Practices*. New York: Guilford Press, 2008, pp. 65-79.
2. Baker L., Brown A. Metacognitive skills and reading. În: Pearson P. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research*, 1984, pp. 353-394.
3. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. În: Wernert F (ed.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Mahwah: Erlbaum, 1987, pp. 65-116.
4. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. În: *American Psychologist*, 34 (10), 1979, pp. 906-911.
5. Flavell J. et al. Development of children's understanding of mental and metacognitive aspects of learning. În: Pellegrini A.D., Smith C. (eds.), *The Development of Social Cognition*, 1995, pp. 113-143.
6. Fleming S., Dolan R. The neural basis of metacognitive ability. În: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367 (1594), 2012, pp. 1338-1349.
7. Hussain D. Meta-Cognition in Mindfulness: A Conceptual Analysis. În: *Psychological Thought*, 8 (2), 1997, pp. 132-141.
8. Johnson R., Koriati A. Metacognition in the brain: Exploring the neural mechanisms of metacognitive regulation. În: *Trends in Cognitive Sciences*, 22 (8), 2018, pp. 656-669.
9. Kitchener K. Cognition, metacognition, and epistemic cognition. În: *Human Development*, 26, 1983, pp. 222-232.
10. Koriati A. Metacognition and consciousness. În: Zelazo M. et al. (eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 289-325.
11. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 140 p.
12. Pollock J. *Cognitive Carpentry: A Blueprint for How to Build a Person*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 391 p.
13. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 448 p.
14. Ryle G. *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1949. 334 p.
15. Schraw G., Dennison R. Assessing metacognitive awareness. În: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 19 (4), 1994, pp. 460-475.
16. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. În: *Educational Psychology Review*, 7 (4), 1995, pp. 351-371.
17. Varela F.J., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. 308 p.
18. Veenman M. Metacognition in education: Definition and its role in learning. În: *International Journal of Educational Research*, Vol. 50 (4), 2011, pp. 238-248.
19. Veenman M., Van Hout-Wolters B., Afflerbach P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. În: *Metacognition and Learning*, 1, 2006, pp. 3-14.
20. Winne P. Self-regulated learning and learning technologies. În: Spector J. et al. (eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2010, pp. 577-599.
21. Zohar A., Dori Y. *Metacognition in learning and instruction*. Kluwer Academic Publishers, 2003.
22. Zimmerman B., Schunk D. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. 500 p.



Vasilica-Cristina
CĂLESCU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Construcția partajată a cunoașterii elevilor în „șantierul” constructivismului pedagogic

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.16944890

Rezumat: Articolul pune în prim-planul discuției problema constructivismului, devenit o „religie laică” în educație, atunci când e vorba de originile învățării și cunoașterii. Fiind abordat din diverse perspective, conceptul respectiv orbitează în jurul

ideii de construcție a cunoașterii prin noi înțelesuri și prin învățare activă. Se aduc dovezi pentru faptul că un factor important în dezvăluirea esenței pedagogice a constructivismului sunt principiile generale ale acestuia: construirea cunoașterii, învățarea învățării, contextualizarea învățării etc. Într-un excurs analitic de definire, se dezvăluie rolul mediului în configurarea învățării și rolul elevului care învață. Plus la aceasta, de o valoare reală este consemnarea unor tehnici constructiviste.

Cuvinte-cheie: constructivism, construirea învățării, învățare activă, cunoaștere, epistemologie, mediu de învățare, învățare socială.

Abstract: The article brings to the foreground the issue of constructivism, which has become a “lay religion” in education as far as the origins of learning and knowledge are concerned. Being approached from different perspectives, this concept orbits around the idea of construction of knowledge through new meanings and active learning. Evidence is provided for the fact that an important factor in revealing the pedagogical essence of constructivism are its general principles: construction of knowledge, learning to learn, contextualization of learning etc. The role of the environment in shaping learning and the role of the learner as learner are revealed in an analytical definitional excursus. In addition to this, of real value is the documentation of some constructivist techniques.

Keywords: constructivism, learning construction, active learning, cognition, epistemology, learning environment, social learning.

În domeniile largi ale teoriei și cercetării educaționale, constructivismul a devenit ceva asemănător cu o religie laică, afirmă D. Phillips [17, p. 5]. Constructivismul este, oricare ar fi formele lui, o „poveste populară puternică” despre originile cunoașterii umane. Ca în toate religiile vii, constructivismul are multe „credețe”, fiecare dintre care denotă o oarecare neîncredere față de rivalii săi. Este o mișcare de amploare, inspirată de idei interesante, fiind latura ideologică a scenei prezente a învățării [17, p. 5].

Dacă ne referim la evoluție, putem să menționăm că epistemologia complexă a lui I. Kant a fost prin excelență una constructivistă. Ca un comentator, a fost responsabil de modelarea experienței, dându-i caracteristici cauzale, temporale și spațiale. Dar, deși toate cunoștințele noastre încep cu experiența, din aceasta nu rezultă că totul ia naștere din experiență. S-ar putea ca și cunoștințele noastre empirice să fie modelate din ceea ce primim prin impresii și din faptul că propria noastră facultate de cunoaștere se alimentează de la sine.

De asemenea, lucrarea lui T.S. Kuhn asupra revoluțiilor științifice și paradigmelor a avut o influență majoră asupra mai multor dintre orientările constructiviste. Acesta a subliniat rolul activ al comunităților științifice în construirea cunoștințelor. El a scris că însăși existența științei depinde de capacitatea membrilor unui tip special

de comunitate de a alege între paradigme [17, p. 6].

În ceea ce privește poziția față de educație, majoritatea tipurilor de constructivism sunt forme moderne de progresism. Constructivismul merită, de asemenea, laudă pentru faptul că aduce problemele epistemologice în prim-planul discuției despre învățare și curriculum. În felul acesta, orice epistemologie trebuie să recunoască că natura exercită o constrângere considerabilă asupra noastră, ceea ce ne permite însă să ne optimizăm natura și activitatea în calitate de comunități care construiesc cunoștințe, pentru a le face mai incluzive și a susține vocile care fuseseră mai puțin proeminente [Apud 17, p. 12].

Așadar, constructivismul este o teorie a învățării, pe care profesorii școlari se bazează pentru a-și ajuta elevii să învețe, pornind de la ideea că oamenii își construiesc în mod activ propriile cunoștințe și că realitatea care îi înconjoară este determinată, de fapt, de experiențele lor [Apud 22].

Conceptiile constructiviste despre învățare își au originea în lucrările lui J. Dewey, J. Bruner, L. Vygotsky, J. Piaget, A. Bednar, D. Cunningham, T. Duffy, J. Perry și E. von Glasersfeld. Învățarea trebuie să se concentreze pe procesul de construire a cunoștințelor, iar obiectivele de învățare trebuie determinate din sarcini autentice și specifice (*constructivismul radical*).

Diferite surse psihopedagogice oferă definiții variate ale constructivismului. J. Piaget consideră că „învățarea este un proces activ de construire a cunoștințelor prin interacțiunea cu mediul” [18]. El a promovat *teoria dezvoltării cognitive*, conform căreia copiii învață prin adaptare la mediu, trecând prin diferite stadii cognitive (șensorio-motor, preoperațional, operații concrete, operații formale). Tot el a subliniat importanța explorării și a descoperirii în învățare (*constructivismul cognitiv*). L. Vygotsky susține că „dezvoltarea cognitivă este mediată social, iar învățarea are loc prin interacțiunea cu alții” [21]. El susține că învățarea este facilitată de sprijinul oferit de persoane mai competente (*scaffolding*) (*constructivismul social*). J. Bruner afirmă că „învățarea este un proces activ în care elevii își dezvoltă noi structuri cognitive prin descoperire” [7]. El a introdus conceptul de *învățare prin descoperire* și a evidențiat importanța structurilor cognitive în organizarea informațiilor.

În viziunea lui D. Jonassen, „constructivismul presupune că învățarea are loc prin interpretarea personală a realității” [13]. Astfel, această teorie subliniază ideea că fiecare individ construiește propria înțelegere a lumii pe baza experiențelor și a cunoștințelor anterioare. J. L. Kincheloe a publicat un șir de cărți despre constructivism, în special constructivismul critic, o versiune a epistemologiei constructiviste care pune accent pe influența exagerată a puterii socioculturale în construirea cunoașterii, a conștiinței și a viziunilor realității. Dintr-o perspectivă pedagogică critică, în era contemporană mediată electronic, susține J.L.Kincheloe, entitățile dominante de putere exercită ca niciodată o influență mare asupra activității pedagogice; înțelegerea unei epistemologii constructiviste critice este esențială pentru a deveni o persoană educată și pentru instituirea unei schimbări sociale juste.

Cunoaștem că o restricție importantă a învățării este aceea că profesorii *nu pot transmite pur și simplu* cunoștințe elevilor, *să le ia din carte și să le plaseze în mintea elevilor*, ci elevii trebuie să construiască în mod activ cunoștințele în propria minte. Adică descoperă și transformă informații, verifică informațiile noi față de cele vechi și revizuiască regulile atunci când acestea nu se mai aplică. De aici decurge viziunea constructivistă a învățării, care îl consideră pe cel care învață *un agent* activ în procesul de dobândire a cunoștințelor [2, p. 60].

De fapt, constructivismul accesează și declanșează curiozitatea înăscută a elevului cu privire la lume și la modul în care funcționează lucrurile. Elevii nu reinventează roata, ci, mai degrabă, încearcă să înțeleagă cum se întoarce, cum funcționează. Ei se implică prin aplicarea cunoștințelor existente și a experienței din lumea reală, învățând să emită ipoteze, testându-și teoriile și, în cele din urmă, trag concluzii din descoperirile proprii [2, p. 66].

Viziunea învățării constructiviste contrastează puternic cu cea în care învățarea este transmiterea pasivă

a informațiilor de la un individ la altul, unde cheia este *recepția*, nu construcția. Două noțiuni importante orbitează în jurul ideii cunoștințelor construite. Prima este că elevii *construiesc noi înțelegeri* folosind ceea ce știu deja. Nu există nicio *tabula rasa* pe care să fie gravate cunoștințe noi. Mai degrabă, elevii vin să învețe, având cunoștințe dobândite din experiența anterioară; cunoștințele anterioare influențează ceea ce este nou. A doua noțiune este că învățarea este una *activă*, nu pasivă. Elevii își confruntă înțelegerea în lumina a ceea ce află în noua situație de învățare. Dacă ceea ce întâlnesc elevii este în contradicție cu înțelegerea lor actuală, înțelegerea lor se poate schimba pentru a se adapta la o nouă experiență. Elevii rămân activi pe tot parcursul acestui proces: aplică înțelegerea actuală, notează elemente relevante în noile experiențe de învățare, judecă consistența cunoștințelor anterioare și emergente și, pe baza acestei judecăți, pot modifica cunoștințe [apud 2, p. 67].

E. von Glasersfeld este unul dintre principalii susținători ai unei versiuni radicale a constructivismului atât ca teorie a cunoașterii, cât și ca ghid pentru educația științifică. Întrebat despre diferențele dintre diferite versiuni ale constructivismului, el spunea următoarele: „Cu câțiva ani în urmă, când termenul de constructivism a devenit la modă și a fost adoptat de oameni care nu aveau intenția de a-și schimba orientarea epistemologică, am introdus termenul *triconstructivism*. Intenția mea a fost să disting această modă de mișcarea „radicală” care a rupt tradiția reprezentării cognitive” [apud 15]. Mișcarea constructivistă radicală abandonează poziția filosofică tradițională a realismului, conform căreia cunoașterea trebuie să fie o reprezentare a unei realități esențiale, adică un „acolo” în lume înainte de a fi experimentat. După cum spune însuși von Glasersfeld, „cunoașterea este rezultatul activității constructive a unui subiect individual, nu o marfă care rezidă cumva în afara cunoscătorului și poate fi transmisă sau insuflată prin percepție diligentă sau comunicare lingvistică” [15].

Așadar, în învățarea constructivistă elevul nu este un receptor pasiv al informației, ci un participant activ. Acesta își asumă responsabilitatea pentru propria învățare, dezvoltând autonomie și autoreglare prin explorare și descoperire [23]. Interacțiunea socială joacă un rol esențial, deoarece cunoștințele sunt construite în colaborare cu profesorii și colegii [21]. Elevii sunt încurajați să formuleze întrebări, să experimenteze și să își exprime gândurile într-un mod reflexiv. Prin această abordare, învățarea devine un proces de negociere și reinterpretare continuă a informațiilor, în funcție de experiențele și nevoile individuale ale fiecărui elev.

Principii ale constructivismului. Există mai multe elemente și *principii specifice* ale constructivismului, care modelează modul în care teoria funcționează și se aplică în privința elevilor:

Cunoașterea se construiește. Acesta este principiul de bază, adică cunoștințele sunt construite pe alte cunoștințe. Elevul ia piese și le combină în felul său unic, construind ceva diferit de ceea ce va construi un alt elev. Cunoștințele anterioare, experiențele, convingerile elevului sunt toate fundamente importante pentru învățarea continuă.

Elevii învață să învețe atunci când învață. Învățarea implică construirea sensului și a sistemelor de semnificație. De exemplu, dacă un elev învață cronologia datelor pentru o serie de evenimente istorice, el învață, în același timp, semnificația cronologiei; dacă un elev scrie o lucrare la cursul de istorie, el învață și reguli de gramatică și de ortografie.

Învățarea este un proces activ. Învățarea implică aportul senzorial pentru a construi sensul. Cel care învață trebuie să facă ceva pentru a învăța, nu este o activitate pasivă. Elevii trebuie să se implice real, astfel încât să fie încadrați activ în propria învățare și dezvoltare. Nu poți să stai și să te aștepti să ți se spună lucruri și să înveți, trebuie să te angajezi în discuții, lectură, activități etc.

Învățarea este o activitate socială. Învățarea este direct asociată cu legătura noastră cu alți oameni. Profesorii noștri, familia sau colegii noștri și cunoștinții ne influențează învățarea. Izolarea învățării nu este cea mai bună modalitate de a ajuta elevii să învețe și să crească împreună. Educația progresivă recunoaște că interacțiunea socială este cheia învățării și folosește aplicații de conversație, interacțiune și grup pentru a ajuta elevii să-și păstreze cunoștințele.

Învățarea este contextuală. Elevii nu învață fapte și teorii izolate de restul vieții – învață în moduri legate de lucruri pe care le știu deja, ceea ce cred și altele.

Cunoașterea este personală. Deoarece constructivismul se bazează pe propriile experiențe și convingeri, cunoașterea devine o chestiune personală. Fiecare persoană va avea propriile cunoștințe și experiențe anterioare. Prin urmare, felul și lucrurile pe care oamenii le învață și le câștigă din educație vor fi și ele foarte diferite.

Învățarea există în minte. Experiențele practice și acțiunile fizice sunt necesare pentru învățare, dar aceste elemente nu sunt suficiente. Angajarea minții este cheia pentru succesul învățării. Învățarea trebuie să implice activități pentru minți, nu doar pentru mâini. Experiențele mentale sunt necesare pentru păstrarea cunoștințelor.

Rolul profesorului este de a crea un mediu de colaborare în care elevii sunt implicați activ în propria lor învățare. Profesorul este mai mult un *broker* al învățării, decât instructor ca atare. Profesorii trebuie, de asemenea, să își ajusteze predarea, pentru a se potrivi cu nivelul de înțelegere al elevilor.

Pentru a avea succes, lecțiile constructiviste se bazează pe patru aspecte-cheie: cunoștințe partajate între profesori și elevi; autoritate reciprocă între profesori și

elevi; profesorii acționează ca mediatori sau intermediari; grupurile de învățare sunt formate dint-un număr restrâns de elevi [Apud 22].

Orientarea constructivistă în învățare se concentrează pe întrebările și interesele elevilor, pe învățarea *interactivă* și *colaborativă*, valorificând *centrarea pe elev*; profesorii mențin un dialog cu elevii, pentru a-i ajuta să își construiască propriile cunoștințe; se practică negocierea.

Mediul învățării constructiviste. Dacă acceptăm că teoria constructivistă este cea mai bună modalitate de a defini învățarea, atunci rezultă că, pentru a promova învățarea, este necesar să se creeze medii de învățare care să îi expună corect elevului materia studiată. Or, pentru a înțelege ceea ce învață, cel care învață trebuie să contacteze direct cu lumea. De aceea, învățarea constructivistă trebuie să aibă loc într-un mediu adecvat. Unul dintre elementele centrale ale învățării constructiviste este că trebuie să fie un proces activ. Prin urmare, orice mediu de învățare constructivist trebuie să îi ofere educatului oportunități de învățare activă [2, p. 67].

De obicei, se vorbește despre următoarele caracteristici de bază ale mediilor de învățare constructiviste: (1) să ofere experiență în procesul de construire a cunoștințelor (elevii determină modul în care vor învăța); (2) să ofere experiență și apreciere pentru perspective multiple (soluții alternative); (3) să încorporeze învățarea în contexte realiste (sarcini autentice); (4) să încurajeze asumarea de către elev a vocii proprii în procesul de învățare (învățare centrată pe elev); (5) să încorporeze învățarea în experiența socială (colaborare); (6) să încurajeze utilizarea mai multor moduri de reprezentare (video, text audio etc.); (7) să încurajeze conștientizarea procesului de construire a cunoștințelor (reflecție, metacogniție).

Beneficiile constructivismului. Printre beneficiile constructivismului se înscriu următoarele: educația funcționează cel mai bine atunci când se concentrează pe gândire și înțelegere, mai degrabă decât pe memorare; constructivismul se concentrează pe învățarea cum să gândești și să înțelegi; învățarea constructivistă este transferabilă; constructivismul le oferă elevilor dreptul de proprietate asupra a ceea ce învață, deoarece învățarea se bazează pe întrebările și explorările elevilor și deseori ei se implică și în proiectarea evaluărilor; evaluarea constructivistă implică inițiativele și investițiile personale ale elevilor în jurnale, rapoarte de cercetare, modele fizice și reprezentări artistice; angajarea participării creative dezvoltă abilitățile elevilor de a-și exprima cunoștințele printr-o varietate de moduri; elevii au mai multe șanse să rețină și să transfere noile cunoștințe în realitate; prin fundamentarea activităților de învățare într-un context autentic, din lumea reală, constructivismul stimulează și implică elevii; elevii din sălile de clasă constructiviste învață să pună în discuție lucrurile și să își aplice curiozitatea naturală; constructivismul promovează abilitățile

sociale și de comunicare prin crearea unui mediu de clasă care accentuează colaborarea și schimbul de idei; elevii fac schimb de idei și învață să „negocieze” cu ceilalți și să își evalueze contribuțiile într-o manieră acceptabilă din punct de vedere social; cunoașterea este construită social: lumea și informația se construiesc reciproc; combinarea logicii și a emoției în procesul de cunoaștere și producere a cunoașterii; elevul devine un „umil lucrător” al cunoașterii: se produce înțelegerea locului fiecăruia în rețeaua complexă a realității [2, p. 68].

Rolul elevului în abordarea constructivistă.

Schimbarea în educație face referire la o modificare profundă a modului în care sunt structurate și desfășurate procesele educaționale, de la un model tradițional, bazat pe transmiterea de informații de la profesor la elev, la un model mai activ, în care elevul joacă un rol central în construirea propriei cunoașteri. Această transformare este susținută de cercetări din domeniul pedagogiei, psihologiei educaționale și al învățării interactive.

1. *Elevul ca participant activ în procesul de învățare.* „Elevul activ este un agent al învățării, care nu doar primește informații, ci participă activ la procesul educațional, își dezvoltă abilități metacognitive, colaborează cu ceilalți și își reglează propriile procese de învățare” [10; 11]. În această nouă orientare educațională, elevul nu mai este considerat un simplu receptor al cunoștințelor, ci un participant activ în procesul de învățare. El este încurajat să își stabilească obiective, să aplice în mod activ cunoștințele și să reflecteze asupra progresului său.

2. *Construirea propriilor cunoștințe prin explorare, reflecție și colaborare.* „Construirea cunoștințelor prin explorare se referă la un proces activ în care elevii își formează propriile înțelegeri prin descoperire, cercetare și interacțiune cu mediul înconjurător, iar reflecția joacă un rol esențial în consolidarea acestor cunoștințe” [6]. Reflectarea asupra procesului de învățare le permite elevilor să își evalueze progresul și să își ajusteze abordările. Colaborarea cu colegii adaugă o dimensiune socială în învățare, oferind o varietate de perspective, care contribuie la aprofundarea cunoștințelor [21].

3. *Învățarea prin descoperire și rezolvare de probleme.* „Învățarea prin descoperire este un proces prin care elevul dobândește noi cunoștințe și înțelegere prin activități directe, care solicită gândirea și explorarea independentă. Rezolvarea de probleme implică utilizarea cunoștințelor pentru a identifica soluții în contexte noi” [23]. Prin metodele de învățare bazate pe descoperire și rezolvare de probleme, elevii sunt provocați să aplice cunoștințele în situații noi, realiste, stimulându-se gândirea critică și creativitatea. De asemenea, aceste metode contribuie la dezvoltarea abilității de a rezolva probleme complexe și de a lua decizii fundamentate [14].

4. *Dezvoltarea gândirii critice și metacognitive.* „Gândirea critică presupune evaluarea informațiilor și

argumentelor din perspective multiple și luarea unor decizii fundamentate pe argumente logice, în timp ce gândirea metacognitivă se referă la conștientizarea și reglementarea propriilor procese cognitive în timpul învățării” [8]. În educația modernă, dezvoltarea gândirii critice și metacognitive este esențială pentru ca elevii să învețe cum să gândească clar și să evalueze informațiile pe care le primesc, precum și pentru ca elevii să devină conștienți de propriile strategii de învățare [20].

Constructivismul și activitatea creierului uman.

Predarea constructivistă se bazează pe cercetări despre creierul uman și pe ceea ce se știe despre cum are loc învățarea. De exemplu, S. Bada sugerează că predarea compatibilă cu creierul se bazează pe următoarele principii:

- Creierul este un procesor paralel. Procesează simultan multe tipuri diferite de informații, inclusiv gânduri, emoții și cunoștințe culturale.
- Învățarea implică întreaga fiziologie. Profesorii nu se pot adresa doar intelectului.
- Căutarea sensului este innăscută. Predarea eficientă recunoaște că sensul este personal și unic și că înțelegerea elevilor se bazează pe propriile lor experiențe unice.
- Căutarea sensului are loc prin *patterning*. Predarea eficientă leagă idei izolate și informații cu concepte și teme globale.
- Emoțiile sunt esențiale pentru modelare. Învățarea este influențată de emoții, sentimente și atitudini.
- Creierul procesează părți și întregul simultan. Elevii învață cu dificultăți atunci când părțile sau întregul sunt trecute cu vederea.
- Învățarea implică atât atenția concentrată, cât și percepția periferică. Învățarea este influențată de mediu și cultură.
- Învățarea implică întotdeauna procese conștiente și inconștiente. Elevii au nevoie de timp pentru a procesa cum și ce au învățat.
- Există cel puțin două tipuri de memorie: un sistem de memorie spațială și un set de sisteme pentru memorare în învățare. Predarea care pune accent pe învățarea prin memorare nu promovează învățarea spațială, experiențială și poate inhiba înțelegerea.
- Elevul înțelege și își amintește cel mai bine atunci când faptele și abilitățile sunt încorporate în memoria naturală, spațială. Învățarea prin experiență este cea mai eficientă.
- Învățarea este îmbunătățită de provocare și inhibată de amenințare. Climatul din cadrul clasei ar trebui să fie provocator, dar nu amenințător pentru elevi.
- Fiecare creier este unic. Predarea trebuie să aibă mai multe fațete, pentru a le permite elevilor să își

exprime preferințele. Informațiile pot fi impuse, dar înțelegerea nu poate fi, pentru că trebuie să vină din interior [2, p. 69].

Constructivismul aplicativ. Constructivismul influențează numeroase abordări pedagogice moderne. Învățarea *bazată pe probleme* implică rezolvarea unor situații reale pentru construirea cunoștințelor [3]. Această metodă le permite elevilor să își dezvolte abilități de gândire critică și să aplice concepte teoretice în contexte practice. Învățarea *prin proiecte* le permite să exploreze subiecte într-un mod interdisciplinar, dezvoltând competențe complexe [16]. Prin această abordare, elevii lucrează în echipe, își împărtășesc ideile și își dezvoltă abilități de colaborare. Învățarea *colaborativă* sprijină schimbul de idei și dezvoltarea înțelegerii prin interacțiunea cu ceilalți [8]. Învățarea *prin investigare* se bazează pe curiozitatea elevilor. Aceștia sunt încurajați să pună întrebări, să exploreze subiectele și să descopere răspunsuri prin cercetarea proprie [6]. Învățarea *colaborativă* este o metodă în care elevii lucrează împreună pentru a rezolva probleme, a învăța noi concepte și a realiza sarcini comune. În acest context, procesul de învățare este împărțit, iar elevii sunt încurajați să își exprime opiniile, să asculte punctele de vedere ale colegilor și să colaboreze pentru a construi un înțeles comun. Potrivit lui Johnson [12], învățarea colaborativă este eficientă, deoarece promovează dezvoltarea abilităților sociale, creșterea motivației și aprofundarea înțelegerii prin discuție și rezolvare de probleme în grupuri. *Personalizarea învățării* este un principiu esențial al educației constructiviste, fiindcă fiecare elev are un ritm și un stil de învățare unic. Tehnologiile digitale permit ajustarea materialelor educaționale în funcție de nivelul de cunoștințe și abilități al fiecărui elev, ceea ce susține învățarea autonomă și eficientă. De exemplu, platformele educaționale precum *Khan Academy* sau *Duolingo* folosesc algoritmi care ajustează dificultatea lecțiilor în funcție de progresul elevului, permițându-i să își personalizeze învățarea [1].

Platformele educaționale interactive sunt soluții digitale care le oferă elevilor oportunitatea de a participa la activități interactive și de a accesa feedback în timp real. Gamificarea și platformele educaționale interactive sunt un exemplu perfect de aplicare a principiilor constructiviste, care pun accent pe învățarea activă și angajamentul elevilor. Jocurile educaționale stimulează creativitatea, gândirea critică și rezolvarea de probleme, iar prin integrarea elementelor de recompensă și progres, ele încurajează elevii să-și asume responsabilitatea în procesul de învățare. De exemplu, platforme precum *Classcraft* și *Kahoot* folosesc gamificarea pentru a transforma lecțiile în activități captivante, în care elevii pot învăța într-un mod activ și colaborativ.

Un exemplu notabil de implementare a metodelor constructiviste este utilizarea învățării bazate pe proiecte în școlile din Finlanda. Elevii lucrează la proiecte interdisciplinare care le permit să exploreze teme din mai

multe domenii și să își aplice cunoștințele în contexte reale. Aceste proiecte sunt susținute de tehnologiile digitale, care ajută elevii să colaboreze, să cerceteze și să își construiască o înțelegere a subiectelor studiate.

Un alt exemplu vine din SUA, unde în multe școli se aplică *flipped classroom* – o abordare în care elevii studiază materialul acasă, iar timpul petrecut în clasă este dedicat activităților colaborative și rezolvării de probleme. Această metodă, însoțită de tehnologie, le permite să învețe într-un mod personalizat și interactiv, facilitând gândirea critică și dezvoltarea de competențe avansate [4].

Dezavantajele învățării constructiviste. Cea mai mare critică la adresa învățării constructiviste este *lipsa de structură* a acesteia. Unii elevi au nevoie de medii de învățare foarte structurate și organizate pentru a progresa, iar învățarea constructivistă se concentrează pe o activitate mai relaxată, pentru a ajuta elevii să se implice în propria învățare. Criticii constructivismului susțin că acest tip de abordare poate crea un mediu educațional haotic, în care elevii nu primesc suficientă orientare. În absența unei structuri clare, elevii pot să se simtă pierduți sau confuzați cu privire la ceea ce trebuie să învețe. Unii susțin că, în anumite contexte, ghidajul explicit al profesorului este esențial pentru asigurarea unei învățări eficiente [Apud 22].

Problema constă și în faptul că majoritatea criticilor constructivismului par să nu fie dispuși să accepte afirmația explicită, programatică, conform căreia constructivismul este o teorie a cunoașterii (epistemologie), nu a ființei (ontologie). Se pare că e greu de acceptat faptul că un model al construcției cunoașterii ar putea fi proiectat fără a face afirmații ontologice despre ceea ce este cunoscut.

Problematică este și discuția despre diferențele dintre perspectivele situaționale (abordare socială) și perspectivele cognitive (abordare individuală) asupra învățării în mai multe probleme ale educației. Într-o viziune constructivistă, sensul este construit pe măsură ce elevii interacționează în moduri semnificative cu lumea din jurul lor. Prin urmare, constructivismul cognitiv acordă importanță activităților integrate, activităților autentice, care sunt în mod inerent interesante și semnificative pentru elev, și activităților reale, care au ca rezultat altceva decât o notă la un test.

Inegalitatea rezultatelor este alt dezavantaj. Deoarece învățarea în cadrul constructivismului este adesea individualizată și colaborativă, unii elevi pot beneficia mai mult decât alții de pe urma acestei metode. Elevii care nu sunt suficient de motivați sau care au dificultăți de înțelegere a conceptelor mai abstracte pot rămâne în urmă, în timp ce alții pot avansa mai rapid.

De asemenea, analiza oferită de învățarea situată pare o mișcare regresivă. Pentru a îmbunătăți învățarea și predarea, trebuie să continuăm să aprofundăm cercetarea circumstanțelor care determină când sunt necesare contexte mai restrânse sau mai largi și când

atenția acordată abilităților mai restrânse sau mai largi este optimă pentru o învățare eficientă [Apud 15].

Putem vorbi și de rezistența la schimbare, deoarece mulți profesori și multe școli se pot opune adoptării metodelor constructiviste din cauza lipsei de formare adecvată și a unor bariere instituționale. Implementarea unui astfel de model necesită un angajament semnificativ din partea întregului sistem educațional, iar schimbările la nivel de curriculum și evaluare sunt adesea dificile și costisitoare.

CONCLUZII

Esențială pentru pedagogia constructivistă este ideea ca elevii să învețe prin construirea și prin negocierea sensului. Constructiviștii nu subscriu la punctul de vedere că toate semnificațiile sunt la fel de valabile pentru că sunt construite personal.

Constructivismul pedagogic este o formă progresivă, care merită atenție pentru faptul că aduce problemele epistemologice în prim-planul discuției despre învățare. În felul acesta, orice epistemologie trebuie să recunoască că natura exercită o constrângere considerabilă asupra celui ce învață.

În constructivism, profesorii nu le pot transmite pur și simplu cunoștințele elevilor, să le ia din carte și să le plaseze în mintea acestora, ci elevii trebuie să construiască în mod activ cunoștințele în propria minte.

Printre principiile de bază ale constructivismului pedagogic se înscriu principii decisive: cunoașterea se construiește; elevii învață învățând; învățarea este activă; învățarea este contextuală; cunoașterea este personală; învățarea există în minte etc.

Rolul elevului în învățarea constructivistă este unul activ: elevul ca protagonist al învățării; elevul în calitate de constructor al propriei cunoașteri; elevul ca investigator al cunoașterii; elevul ca gânditor activ. Rolul profesorului este acela de broker.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. Athabasca: Athabasca University Press, 2009.
2. Bada S. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. În: Journal of Research and Method in Education, Vol. 5 (6), 2015, pp. 60-70.
3. Barrows H. A taxonomy of problem-based learning methods. În: Medical Education, Vol. 20 (6), 1986, pp. 481-486. Pe: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01303>
4. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
5. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. În: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 5 (1), 1998, pp. 7-74. Pe: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
6. Bransford J.D. et al. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
7. Bruner J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
8. Dillenbourg P. Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Amsterdam: Elsevier, 1999.
9. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. În: American Psychologist, Vol. 34 (10), 1979, pp. 906-911. Pe: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
10. Gagné R. The Conditions of Learning. 4th ed. Austin: Holt, Rinehart & Winston, 1985.
11. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge, 2009.
12. Johnson D. et al. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
13. Jonassen D. Evaluating constructivist learning. În: Educational Technology, Vol. 31 (9), 1991, pp. 28-33.
14. Jonassen D. H. Designing Constructivist Learning Environments. Indianapolis: Association for Educational Communications and Technology, 1999.
15. Kanselaar G. Constructivism and Socio-constructivism. Pe: https://www.researchgate.net/publication/_Constructivism_and_socio-constructivism
16. Krajcik J., Blumenfeld P. Project-based learning. În: Sawyer R. (ed.) The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 317-334.
17. Phillips D.C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. În: Educational Researcher, Vol. 24 (7), 1995, pp. 5-12.
18. Piaget J. The Psychology of Intelligence. New York: Routledge & Kegan Paul, 1950.
19. Piaget J. To Understand Is to Invent: The Future of Education. New York: Viking Press, 1973.
20. Schraw G., Dennison R. Assessing metacognitive awareness. În: Contemporary Educational Psychology, 19 (4), 1994, pp. 460-475. Pe: <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
21. Vygotsky L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
22. What is Constructivism? Pe: <https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism.2005.html>
23. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. În: Theory into Practice, 41 (2), 2002, pp. 64-70. Pe: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Gheorghe VOLCU

Inserția profesională a absolvenților învățământului superior de educație fizică și sport din Republica Moldova

CZU 378:796(478) | doi.org/10.5281/zenodo.16945292

Rezumat: Articolul abordează problema inserției profesionale a absolvenților învățământului superior de educație fizică și sport din Republica Moldova, evidențiind gradul de angajare în domeniu. Tranziția studentului de la universitate

spre inserția în câmpul muncii și monitorizarea acesteia a devenit un factor esențial în acreditarea programelor de studii și un indicator important pentru creșterea calității acestora. Cerințele pieței muncii, mai cu seamă în era digitalizării, impun reformarea competențelor necesare tinerilor specialiști pentru a fi încadrați în câmpul muncii, după principiul orientării spre client. În acest context, unul dintre obiectivele fundamentale ale învățământului superior de educație fizică și sport este formarea unor specialiști în domeniu capabili să se adapteze condițiilor în continuă schimbare ale pieței de muncă.

Cuvinte-cheie: inserție profesională, educație fizică, sport, program, învățământ superior.

Abstract: The article addresses the issue of employability of physical education and sport university graduates in the Republic of Moldova, highlighting the degree of employment in the field. Student transition from university to employment and its monitoring has become an essential factor in the accreditation of study programs and an important indicator for increasing their quality. The demands of the labor market, especially in the era of digitalization, demand a reform of the skills needed by young specialists to be employed, on the principle of customer orientation. In this context, one of the fundamental objectives of the physical education and sport higher education program is to train specialists who are capable of adapting to the constantly changing conditions of the labor market.

Keywords: employability, physical education, sport, program, higher education.

Învățământul superior poate asigura, direct și indirect, progresul întregii societăți, într-o epocă în care informația – și cunoașterea, în general – devin factori principali ai dezvoltării. O consecință este creșterea importanței universităților. Rolul învățământului superior se intensifică în condițiile crizelor economice, politice și sociale. Mai mult decât atât, învățământul și, în primul rând, învățământul superior trebuie privit ca factor strategic de dezvoltare și de ieșire din criză.

Învățământul constituie factorul dominant în formarea și dezvoltarea capitalului uman al societății și „principala formă de organizare a educației, realizată în funcție de obiectivele pedagogice stabilite la nivel de sistem și de proces, iar sistemul de învățământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de educație, include ansamblul instituțiilor specializate în proiectarea și realizarea funcțiilor educației prin conținuturi și metodologii specifice” [4, p. 205].

Un subiect controversat îl reprezintă discrepanța dintre cererea și oferta pe piața muncii. În acest context, se constată că, în unele situații, angajatorii cer anumite competențe, iar instituțiile de învățământ furnizează un produs care, în virtutea obișnuinței și a prestigiului social asociat cu meseriile „de vază”, reflectă o „modă a timpului”, iar ca

rezultat se formează o „fractură”, care nu poate fi reparată fără „aște” strategice și o viziune macro [9, p. 16]. Or, rolul învățământului superior, după cum menționează R. Crudu și L. Sava [5], este acela de a le oferi studenților dobândirea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților de care au nevoie la locul de muncă și pe care le solicită angajatorii și să se asigure că cetățenii dispun de mai multe oportunități de a menține sau de a-și reînnoi aceste competențe și atribute, pe parcursul întregii lor vieți active.

Astfel, în ultimii ani, universitățile au încercat să își adapteze sistemele de educație și de formare pentru a le face mai compatibile, modernizându-și structurile de certificare academică și perfecționându-și mecanismele de asigurare a calității. Cu toate acestea, o serie de probleme mai rămân încă nesoluționate.

Prin urmare, la etapa actuală, universitățile au misiunea să dezvolte sisteme de educație și de formare eficiente, care sunt fundamentale pentru societățile echitabile, deschise și democratice, precum și pentru o creștere economică și o ocupare durabilă a forței de muncă. Astfel, după cum menționează V. Goraș-Postică [6], este necesară o re-conceptualizare a procesului educațional, integrând perspective contemporane și abordări inovatoare.

Potrivit Codului educației al Republicii Moldova [3], învățământul superior este un factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății bazate tot mai mult pe cunoaștere, care promovează drepturile omului, dezvoltarea durabilă, democrația, pacea și justiția.

Învățământul superior are drept misiune: a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivi pe piața națională și internațională a muncii; c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale, cultural-istorice în contextul diversității culturale.

Învățământul superior de educație fizică și sport este un pilon important în activitatea de conștientizare a importanței educației fizice și sportului și de integrare a acestora la cât mai multe niveluri ale societății. Potrivit lui Gh. Cârstea [2], „Sistemul de educație fizică și sport reprezintă ansamblul unităților organizatorice și a conținutului activităților acestora, concepute corelativ pe plan național, în scopul perfecționării prioritare a dezvoltării fizice și a capacității motrice în rândul tuturor categoriilor de populație umană, prin concordanță cu comanda socială prezentă și de perspectivă”.

Actualmente, învățământul superior din Republica Moldova are drept scop: formarea unei personalități dezvoltate multilateral și creative; pregătirea, perfecționarea și recalificarea la nivel superior a specialiștilor și a cadrelor științifice în diverse domenii; asigurarea aspirațiilor personalității spre aprofundarea și extinderea studiilor; promovarea cercetării științifice și implementarea rezultatelor ei; păstrarea, îmbogățirea și propagarea patrimoniului științific, tehnic, artistic și cultural [1; 12; 11].

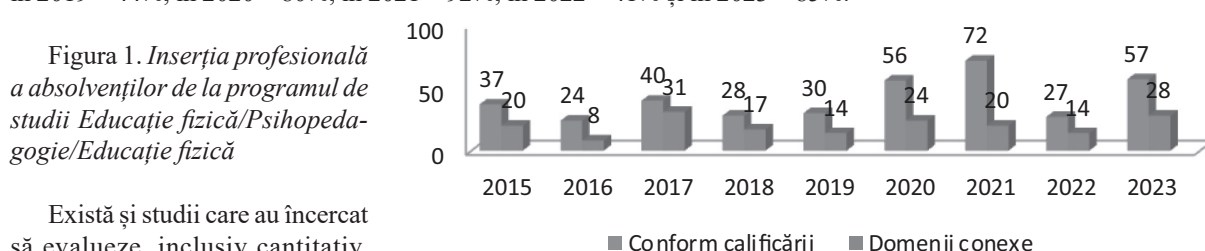
Astfel, una dintre prioritățile învățământului superior de cultură fizică este armonizarea, compatibilizarea calificărilor solicitate de piața muncii și a celor conferite în cadrul universității, impunându-se elaborarea cerințelor de calificare a specialistului din domeniu. Acest decalaj este amplificat și de necesitatea de a revizui procesul de formare a competențelor profesionale ale specialistului în domeniul culturii fizice. Or, cerințele pieței, mereu în schimbare, impun o reformare a competențelor necesare tânărului specialist pentru a fi încadrat în câmpul muncii. În acest context, unul dintre obiectivele fundamentale ale învățământului superior de cultură fizică rezidă în formarea unui specialist capabil să se adapteze condițiilor în continuă schimbare ale pieței de muncă [1].

Cunoașterea procesului de inserție pe piața muncii a tinerilor absolvenți din Republica Moldova, precum și a caracteristicilor acestui proces a devenit o prioritate atât în formularea politicilor de ocupare, cât și în definirea politicilor educaționale. Prin evaluarea gradului de inserție profesională a tinerilor absolvenți de educație fizică și sport, obținem, pe de o parte, o imagine a tranziției acestora de la universitate la muncă, a gradului de concordanță între cererea și oferta existentă la un moment dat pe piața muncii, iar, pe de altă parte, informații esențiale cu privire la eficacitatea actului educațional de profil.

Actualmente, în Republica Moldova, învățământul superior de educație fizică și sport este organizat de Institutul de Educație Fizică și Sport, ca urmare a Hotărârii Guvernului nr. 1080/27.12.2023 *Cu privire la reorganizarea Instituției Publice Universitatea de Stat din Moldova prin fuziunea (absorbția) Instituției Publice Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport* [7]. În cadrul instituției funcționează Centrul universitar de ghidare și consiliere în carieră (CUGCC), creat ca structură specializată a universității în conformitate cu ordinul Ministerului Educației nr. 970 din 10 septembrie 2014. Potrivit statutului, pe lângă informare și orientare profesională, CUGCC de comun cu departamentele și facultățile are misiunea de comunicare cu întreprinderile și de asistență în plasarea studenților în câmpul muncii. Prin urmare, acesta studiază piața forței de muncă, informează studenții și mediul universitar despre cererea și oferta forței de muncă, prevederile legislației privind ocuparea forței de muncă și măsurile de protecție socială a persoanelor afectate de șomaj; efectuează monitorizarea încadrării absolvenților universității în câmpul muncii; studiază promovarea și traiectoriile carierei profesionale a absolvenților.

Rezultate și discuții. Analiza rapoartelor CUGCC privind monitorizarea inserției profesionale a absolvenților USEFS pe piața muncii [13] a scos în evidență următoarele rezultate.

Pentru programul de studii *Educație fizică/Psihopedagogie/Educație fizică* (Figura 1), rata de inserție profesională conform calificării și domeniilor conexe a constituit în anul 2015 57%, în 2016 – 32%, în 2017 – 71%, în 2018 – 45%, în 2019 – 44%, în 2020 – 80%, în 2021 – 92%, în 2022 – 41% și în 2023 – 85%.



Există și studii care au încercat să evalueze, inclusiv cantitativ,

angajabilitatea absolvenților de universitate, acest indicator fiind considerat un aspect al calității învățământului superior sau, mai exact, un parametru al beneficiului și utilității programului de studiu pentru activitățile de carieră și de muncă.

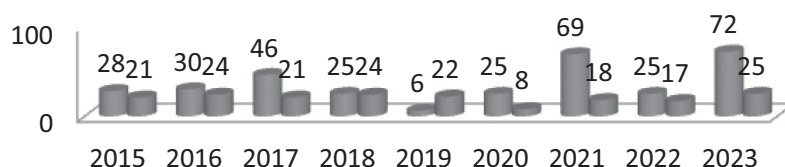
Conform Raportului anual privind diagnosticarea nevoilor de cadre didactice în învățământul general prin monitorizarea procesului de plasare în câmpul muncii a absolvenților programelor de studii în domeniul *Științe ale educației* [10], din care face parte și programul *Educație fizică*, pentru anul de studii 2022-2023, numărul de posturi didactice anunțate vacante în instituțiile de învățământ general din republică era de 2161, un indicator în creștere față de cel din 2021-2022, care era de 1975, iar pentru anul 2023-2024 constituie 2041, indicator în ușoară scădere față de cel din 2022-2023. Pentru anul de studii 2022-2023, numărul total de posturi didactice vacante la disciplina școlară *Educație fizică* a constituit 96, iar pentru 2023-2024 deficitul a fost de 97. Datele raportului reflectă o criză de personal didactic pentru specialitatea menționată, clasată pe locul 5 față de *Pedagogie în învățământul primar*, *Limba și literatura română*, *Matematica*, *Pedagogie preșcolară* și *Educator*.

Datele analizate evidențiază prezența discrepanțelor semnificative dintre *cerere* (necesarul de personal didactic) și *oferță* (numărul de absolvenți) privind gradul de acoperire al necesarului de personal didactic pentru disciplinele de studiu. Pentru unele specialități, în special *Educația fizică*, necesarul de cadre didactice depășește de 3-4 ori, iar în cazul disciplinelor *Matematică* și *Fizică* – de peste 20 de ori numărul absolvenților din instituțiile de învățământ superior și profesional tehnic care oferă programe de studii în domeniu.

Aceste date pun în evidență probleme majore, cauzate de numărul impunător de locuri vacante. Prin urmare, numărul de absolvenți inferior necesarului de personal didactic determină deficitul de cadre la unele specialități. Drept rezultat, neasigurarea suficientă a instituțiilor de învățământ general cu cadre didactice face iminentă prezența riscului major de influență atât asupra procesului educațional, cât și asupra calității serviciilor educaționale prestate.

Una dintre cauzele neasigurării necesarului de personal didactic este gradul scăzut de înmatriculare al studenților la aceste specialități față de comanda de stat, precum și neatractivitatea profesiei de cadru didactic. Pentru programul de studii *Educație fizică și sport corelat cu Antrenament sportiv* (Figura 2), rata de inserție profesională conform calificării și domenii conexe a constituit în anul 2015 49%, în 2016 – 54%, în 2017 – 67%, în 2018 – 49%, în 2019 – 28%, în 2020 – 33%, în 2021 – 87%, în 2022 – 42% și în 2023 – 97%.

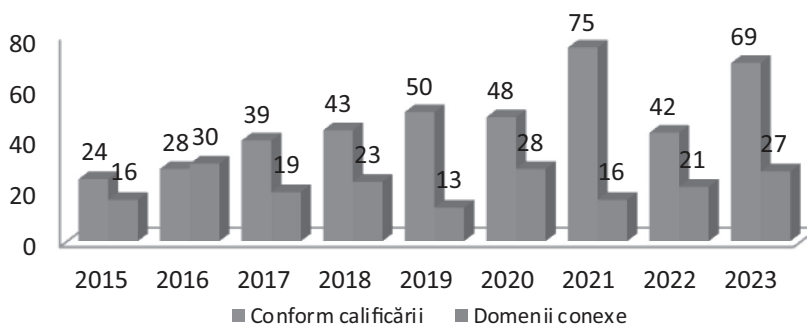
Figura 2. *Inserția profesională a absolvenților de la programul de studii Educație fizică și sport corelat cu Antrenament sportiv*



Pentru programul de studii *Cultură fizică recreativă/Fitness*

și *programe de recreare* (Figura 3), rata de inserție profesională conform calificării și domeniilor conexe a constituit în anul 2015 40%, în 2016 – 58%, în 2017 – 58%, în 2018 – 66%, în 2019 – 63%, în 2020 – 76%, în 2021 – 91%, în 2022 – 63% și în 2023 – 96%.

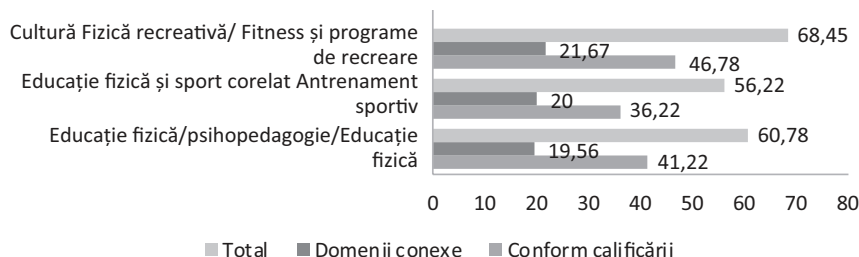
Figura 3. *Inserția profesională a absolvenților de la programul de studii Cultură fizică recreativă/Fitness și programe de recreare*



Efectuând o medie a inserției profesionale a absolvenților învățământului superior de educație fizică și sport din Republica Moldova pentru anii 2015-2023 (Figura 4), constatăm că pentru

programul de studii *Educație fizică/Psihopedagogie/Educație fizică*, rata de inserție profesională conform calificării și domeniilor conexe a constituit 60,78%, pentru *Educație fizică și sport corelat cu Antrenament sportiv* – 56,22%, iar pentru *Cultură fizică recreativă/Fitness și programe de recreare* – 68,45%.

Figura 4. Media inserției profesionale a absolvenților învățământului superior de educație fizică și sport din Republica Moldova pentru anii 2015-2022



Luete împreună, în toate programele de studii menționate mai sus se observă o medie a inserției profesionale de 61,82%; pentru 38,18% din absolvenți nu a avut loc angajarea în câmpul muncii conform specializării. Rezultatele reflectate în rapoartele CUGCC constituie datele obținute în medie de la cca 70% dintre absolvenții universității care au participat la sondaj.

Este de menționat că angajarea și activitatea tinerilor specialiști în instituțiile din mediul rural este neatractivă, comparativ cu mediul urban, din motivul că infrastructura este una precară. O parte dintre absolvenți își dau demisia în primii trei ani de muncă, motivul de bază fiind plecarea la muncă peste hotare (circa 60% din cazuri). Totodată, se atestă și concedieri pentru încălcare repetată pe parcursul anului a obligațiilor de muncă, încălcări ale Codului de etică al cadrului didactic (1,5% din cazuri).

Actualmente, în conformitate cu *Hotărârea Guvernului nr. 391/2024 cu privire la încadrarea tinerilor specialiști în câmpul muncii în funcții didactice vacante* [8], tinerii specialiști angajați în funcții didactice prin repartizare vor beneficia de o indemnizație unică în primii 5 ani de activitate didactică în mărime de 200 mii lei, în cazul absolvenților programelor de studii superioare de licență și de master, sau de 160 mii lei, dacă sunt absolvenți ai programelor de studii profesional tehnice.

În concluzie: La etapa actuală, pentru programele de studii în domeniul *Științe ale educației*, din care face parte și programul *Educație fizică*, există un deficit de posturi didactice anunțate vacante (2041) pentru anul de studii 2023-2024. Media inserției profesionale a absolvenților învățământului superior din Republica Moldova în perioada 2015-2023 a constituit 61,82%, ceea ce nu acoperă deficitul de cadre existent.

Deficitul de cadre didactice este cauzat de gradul scăzut de înmatriculare a studenților la aceste specialități față de comanda de stat, precum și neatractivitatea profesiei de cadru didactic. În acest context, Ministerul Educației și Cercetării a demarat, pe parcursul ultimilor ani, mai multe acțiuni cu scopul promovării și sporirii atractivității profesiei de pedagog în rândul tinerilor, determinarea acestora să aplice la facultăți pedagogice, precum și susținerea și motivarea profesorilor să rămână în sistem, printre care evidențiem aprobarea unor Hotărâri de guvern,

precum și campaniile *Învăță în Moldova!; Profesori buni, țară prosperă. Alege să devii profesor!*; direcționarea a peste 50% din totalul investițiilor în cadrul proiectului *Învățământul Superior din Moldova spre domeniul de formare a cadrelor didactice* etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calugher V. Învățământul superior de cultură fizică din Republica Moldova: între tradiție și reformă. Monografie. Chișinău: Valinex, 2015. 226 p.
2. Cârstea Gh. Teoria și metodica educației fizice și sportului. București: AN-DA, 2000. 172 p.
3. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324. Modificat LP294 din 13.12.24, MO564-568/31.12.24 art.782; în vigoare 31.01.25.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 402 p.
5. Crudu R., Sava L. Calitatea studiilor universitare și inserția pe piața muncii a absolvenților în Republica Moldova. În: CSIE Working Papers Series, 12, ASEM, 2019, pp. 6-27.
6. Goraș-Postică V. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă. În: *Didactica Pro...*, nr. 5 (147), Chișinău, 2024, pp. 30-34.
7. Hotărârea Guvernului nr. 1080/27.12.2023. Cu privire la reorganizarea Instituției Publice Universitatea de Stat din Moldova prin fuziunea (absorbția) Instituției Publice Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport. În: Monitorul Oficial, nr. 502-504, art. 1252, publicat: 28.12.2023.
8. Hotărârea Guvernului nr. 391/2024 Cu privire la încadrarea tinerilor specialiști în câmpul muncii în funcții didactice vacante și la modificarea și abrogarea unor hotărâri ale Guvernului. În: Monitorul Oficial, nr. 264-267, art. 534, publicat: 21.06.2024.
9. Nicolescu O. et al. Strategia universității: metodologie și studii de caz. București: Editura Economică, 2007. 320 p.
10. Raportul anual privind diagnosticarea nevoilor de cadre didactice în învățământul general prin

monitorizarea procesului de plasare în câmpul muncii a absolvenților programelor de studii în domeniul Științe ale educației. Pe: https://mec.gov.md/sites/default/files/16.01.2023_final_completat_redactat_proiect_raport_anual_2022.pdf

11. Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna: 2005-2011. Chișinău: Fundația Soros-Moldova, Institutul pentru Dezvoltare și Inițiative Sociale, 2012. 94 p.
12. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-superior-0>
13. https://www.usefs.md/informatii_generale_centru.php



doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Creating an Author's Picture Book: a Method of Investigating and Interpreting Book Space

CZU 37.091:655.53 | doi.org/10.5281/zenodo.16945274

Aliona TIMUȚA

Astract: The article examines the theoretical and practical aspects of mastering book space in the creation of an author's picture book. It defines the theoretical foundations of book space and methods for its organization. The process

of developing an author's picture book is presented as a form of practical work for students specializing in Graphics in order to familiarize them with book space. The methodological basis for the artistic organization of book space includes developing ideas and layouts, designing character images, and creating a series of compositional and artistic images. The article presents innovative methods for designing and organizing book space that contribute to the development of spatial and imaginative thinking, the mastery of creative work methods, and the development of professional competencies.

Keywords: book, author's picture book, book space, picture plane, book structure.

Rezumat: În articol sunt analizate aspectele teoretice și practice ale explorării spațiului cărții în procesul de creare a unei cărți de autor ilustrate. Sunt definite bazele teoretice ale spațiului cărții și metodele de organizare a acestuia. Procesul de elaborare a unei cărți ilustrate de autor este prezentat ca o formă de activitate practică pentru studenții specialității Grafică, în vederea însușirii spațiului cărții. Fundamentele metodologice ale organizării artistice a spațiului cărții includ dezvoltarea conceptului și a machetării, proiectarea personajelor și realizarea unui ansamblu de compoziții expresive. În articol sunt prezentate metode inovatoare de proiectare și organizare a spațiului cărții, care contribuie la dezvoltarea gândirii spațiale și imagistice, la stăpânirea metodelor creative de lucru și la formarea competențelor profesionale.

Cuvinte-cheie: carte, carte de autor, spațiul cărții, plan vizual, construcția cărții.

The problem of teaching and perceiving the organization of book space as a cohesive artistic work, where every detail matters, is one of the most complex and under-researched areas in the theory and methodology of teaching book graphics. The relevance of our study is due to the lack of a systematic approach in this field. Currently, the teaching of book graphics in Moldovan higher education largely depends on the lead instructor for specialized disciplines and primarily involves creating individual illustrations, as well as designing the cover, title page, and running heads. Only in exceptional cases is a comprehensive book project realized, which includes design development, layout, and illustrations.

The high demands placed on the educational process in the field of book graphics and artistic disciplines as a whole necessitate a reassessment of the content, forms, and methods of teaching. Researchers and practitioners in art education are focused on developing and implementing modern and flexible teaching methodologies based on the latest scientific achievements in pedagogy, psychology, and methods of teaching visual arts. Improving the training of highly qualified specialists in the field of visual arts, who possess developed creative and artistic abilities, requires the exploration of innovative educational systems.

The aim of this study is to determine the significance of picture books in the educational process and to

reveal their role in mastering book space. The research will examine the theoretical foundations of book space and analyze picture books, as well as explore the experience of organizing verbal and iconic elements within book space. Additionally, effective approaches to their composition and integration into a cohesive artistic work will be identified. Based on this data, a methodology will be proposed that considers the interaction between images and text, the structure of spreads, the composition of elements, and the use of space to create an expressive and harmonious perception of the book.

Theoretical Foundations of Creating Picture Books. As P. Rodkin notes, “for many reasons, today the world is being visualized. The text is filled with images”. He continues: “Objectively, a text cannot exist without visual compensation, but visual structure does not exist without textuality; otherwise, it is simply meaningless...” [4]. The illustrative component in modern books, especially in children’s literature, has ceased to be merely an addition to the text and has become an integral part of its structure, where “the image comes first, and the letter comes second” [3, pp. 54-58]. Picture books create such structures, embodying a complex dynamic relationship of creative tension and communication.

The development of the picture book as a genre is associated with the emergence of the term *picture-book* in English literature in the second half of the 19th century. It is formed, as noted by D. Sergeev, “with certain characteristics: the synthetic unity of illustration and text, their specific placement in relation to each other, consideration of age-related features when creating the work, the compositional features of the illustration, and a number of others” [5, p. 400].

The creative experiments of illustrator-artists aimed at finding new expressive means and forms in picture books have blurred the boundaries between literary and visual arts. The picture book has truly become a complex system, as it is based on two sign systems: verbal and visual, where word and image are inextricably linked and interact equally. Martin Salisbury and Morag Styles note that the narrative in a picture book unfolds through the sequential use of illustrations, and in this approach the text plays a subordinate role to the image [1, p. 7].

Book space is a unique environment for perceiving and interpreting a literary work, created through the synthesis of text and graphic form, extending beyond the physical characteristics of the book. It is not merely pages with text and illustrations but a multifaceted artistic object, where each element – from font to format – shapes a special world of narrative.

It operates not only with text and images but also with the physical space of the book – pages, spreads, margins, and white spaces – transforming them into a unified dynamic structure, creating a unique aesthetic and emotional environment.

Book space is a complex concept that includes the physical, visual, and content components of a book. It encompasses the following aspects:

Physical space is defined by the combination of format, margins, fonts, internal layout, composition of spreads, and the interaction with the sequential arrangement of pages and inserts.

Visual space is formed through illustrations, color palette, and graphic design to achieve aesthetic and functional balance, enhancing emotional perception and expanding the semantic horizons of the text.

Literary space is organized directly through narrative storytelling, structure, and style of the author’s exposition. It represents the fictional or real world where events unfold and characters possess thoughts, experiences, and feelings. In modern editions, interactive elements of augmented reality and QR codes can be embedded into the main content.

Emotional space is formed in the reader at the moment of interaction with the text, visual elements, and their imagination, complementing and expanding the world created by the author and artist, thereby creating their unique emotional space. The reader’s ability to perceive and assimilate information is directly related to the organization of text and visual elements and the feelings and emotions experienced.

All these aspects are interconnected and actively influence one another. For example, physical space directly affects the organization of visual space, which in turn has a decisive impact on the perception of literary space, enhancing the emotional response.

Book space serves as an important tool in education and cultural development, stimulating creative and critical thinking. A deep understanding of the principles and mechanisms of organizing book space forms the foundation for teaching students in the fields of book design and illustration.

Developing an Author’s Picture Book as a Method for Mastering Book Space. The process of creating a picture book is an effective educational methodology that promotes the development of students’ skills in organizing book space. By integrating word and image into a cohesive artistic work, students grasp the fundamental principles and mechanisms of interaction between graphic forms, literary content, and physical space. In a picture book, where the illustrative component transitions from a subordinate source of information to an equal partner with the text, students can more quickly adapt and acquire the

necessary skills. An author's picture book serves as an ideal platform for students, allowing them to express their creative individuality and avoid the constraints associated with interpreting others' work.

Training in designing an author's picture book involves several preparatory moments:

- 1) *Theoretical foundation*: this includes having a deep knowledge of the history of book construction, typography, composition theory, and color theory;
- 2) *Practical assignments*: these entail analyzing successful and unsuccessful examples of existing picture books, learning to work with the text, creating sketches, developing book layouts, and mastering various graphic techniques and their combinations.

Modern methods of teaching illustration and the creation of picture books blend traditional and innovative approaches. Traditional methods encompass academic fundamentals such as studying composition, drawing, painting, and mastering various graphic techniques. At the same time, the introduction of innovative methods, including the use of digital technologies, computer programs, and project-based learning, fosters the development of creative thinking, design skills, and proficiency with modern digital tools. The combination of these approaches ensures the comprehensive spiritual, creative, and aesthetic development of students, helps them find unconventional solutions to creative challenges, delves deeper into the profession, and maintains their interest in learning.

Practicing the Mastering of Book Space. The pedagogical process of creating an author's picture book involves immersing students in the specifics of visual storytelling, starting with the formation of a conceptual foundation. At the initial stage, creating a detailed description of the concept, choosing a theme and genre, and developing the plot is the key. Before starting to write the script, it is important to identify the target audience and consider age-related aspects of content perception.

Stages of Developing an Author's Picture Book:

I. The *Plot Development* stage involves creating a script and a visual narrative. It is important to note that the foundation of any picture book is the action – an event expressed through images. Since action is revealed in the book through a sequence of events, abstract concepts are virtually excluded in this genre. Ideally, illustrations should convey meaning so that the content of the book may be understood even without words, with the visual narrative leading the text. Creating the script entails a fascinating story with unexpected twists and an unpredictable ending. It is

crucial for the plot to remain cohesive and follow a single narrative line with a clear sequence of events.

II. The *Layout Development and Artistic Design* stage involves creating a “storyboard” – a visualization of the concept through sketches, which allows the author to obtain a holistic view of the book and to facilitate a more effective project implementation. To ensure that the narrative remains coherent and cohesive, the storyboard should follow the following scheme:

- 1) the beginning – setting up an intrigue;
- 2) the development of action in stages, without gaps, maintaining the sequence of events;
- 3) the resolution, conclusion, and moral.

Each illustration should logically flow from the previous one and prepare the viewer for the next one.

In working on the storyboard, a special creative approach is essential, requiring a deep analysis of the content, an ideological concept, and the possibilities for interpretation through graphic images. Students should focus on selecting subjects for the expressiveness of the compositional solutions of future illustrations and organizing spreads, utilizing dynamics and “white pauses” (empty space) for semantic emphasis. It is important to consider that the interaction of the reader with the book space occurs through its composition and dynamics, color palette, and text presentation. A well-structured composition directs the reader's gaze and creates a kind of “route” for perceiving the interaction of words and images. One way to solve complex compositional tasks is through the conscious use of spatial techniques: dynamics and statics, perspective and scaling, color contrasts, textures, and interesting angles.

The second stage of visual design involves character and environment development, selecting appropriate artistic forms, artistic style, and stylization. Working on the character begins with an abstract image that gradually gains individuality-personality, character, and emotions. Natural sketches and drafts, gestures and poses will help achieve expressiveness and dynamism in an image.

III. The *Creative Realization of the Project* – The creative realization of the project involves creating illustrations and a layout of the original work. At the initial stage, the format is chosen, and a preliminary layout is created – which organizes the overall composition of the book, helps determine the placement of illustrations and text, and allows for font selection in order to ensure a harmonious combination of visual and textual content. In this case, the text will be viewed as a component of the overall composition – a visual object that harmonizes with the image. A common mistake is attempting to write the story in words

and then create illustrations that would duplicate each other. It is important to understand that the text and the image are two different languages that can convey the same idea in different ways. This mistake can be avoided by separating the functions of the text and image. The text can describe events, thoughts, and the personality of a character, while the illustration shows how this looks in reality or in the artist's imagination, creating the mood and the atmosphere.

Illustrations are developed according to the specified format and the storyboard, always taking into account the space for text placement. The work on illustration begins with a sketch, adding details and refining the character of the figures. At this stage, it is important to avoid repetition and monotony in a composition building. Using diverse angles and various color relationships helps create tension and a dynamic rhythm, which, according to E. Adamov, "is the sound of the book's composition, permeating the structure and composition of the book, and helps fully reveal its content" [2, p. 6].

The use of mixed graphic techniques (watercolor, ink, pencil, colored pencils, printing, and digital techniques) will give the illustrations special expressiveness and uniqueness. The choice of specific techniques for creating illustrations depends not only on the narrative plot and task, but also on the artist's style and creative preferences.

The construction also plays an important role in creating a picture book, as does the choice of the spread format, especially in the accordion book format, providing the students with an opportunity to explore ways of organizing book space. The book in its unfolded form allows one to see the entire story at once and helps students better understand its structure, composition, and logic of development in motion. They can visually see how illustrations on different spreads interact with each other, how they are united by a common compositional line, and how this affects the perception of the story. In practice, the spread format allows for experimenting with the dynamics of storytelling, creating interesting visual transitions from one spread to another.

IV. Technical and Production Aspects of the Project. This section involves the use of software for a final layout, color correction, and the preparation of materials for printing.

Conclusions: Creating an author's picture book is a powerful tool that helps students master the princi-

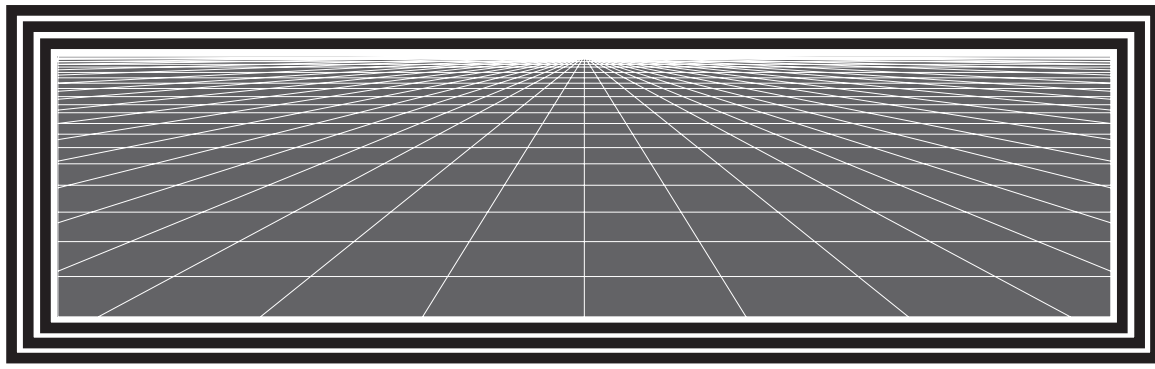
ples of organizing book space, develop graphic storytelling skills, and foster original graphic solutions and unconventional thinking. Despite the seemingly simple organization of a picture book, the process of its creation is quite complex and requires students not only to have a creative approach but also to possess specialized skills – such as the ability to construct and evaluate the depth of a story, achieve unity between the text and images, and create expressive images and narrative illustrations.

Working with the spread system in the accordion book format allows the students to develop spatial thinking and the ability to visualize a story in three dimensions, helping them understand how compositional and narrative lines operate.

By going through all the stages of book creation, from the initial concept to the finished product, students learn to plan their work, achieve set goals, make independent decisions, and have the opportunity to develop artistic thinking and specific professional competencies.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Salisbury M., Styles M. Children's Picture books: The Art of Visual Storytelling. London: Laurence King, 2012. 192 p.
2. Адамов Е. Б. Ритмическая структура книги. Москва: Книга, 1974. 94 p.
3. Лисицкий Э. Книга с точки зрения зрительного восприятия – визуальная книга. Цит. по кн.: Лаврентьев А. Лаборатория конструктивизма. Москва: Грант, 2000. 256 p.
4. Родькин П. Новое визуальное восприятие. În: Зелёная лампа, № 1/2005-2006, «Я» И «ДРУГОЙ». Pe: <https://jgreenlamp.narod.ru/textual.htm> (Accesat la 18.01.2025)
5. Сергеев Д. Что мы читаем? К определению детской книжки-картинки, Забайкальский Государственный Университет. Чита, Детские чтения, 16 (2), 2021, pp. 400-415. Pe: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2019-2-16-400-415> (Accesat la 18.01.2025)
6. Шаляпин О. В. Методические особенности обучения живописи студентов художественно-графических факультетов при изображении головы и портрета. Pe: <https://www.dissercat.com/content/metodicheskie-osobennosti-obucheniya-zhivopisi-studentov-khudozhestvenno-graficheskikh-fakul> (Accesat la 10.12.2024)



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTELEANU**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumatul: strategii pentru asigurarea fidelității

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16944899

Rezumat: Articolul se referă la strategiile de organizare a procesului de învățare în vederea formării la elevi a competenței de a rezuma un text epic cât mai aproape de original: chestionarea, reprezentarea grafică, alcătuirea planului de idei, identificarea și salvarea cuvintelor obligatorii, eliminarea cuvintelor inoperante. Aceste strategii vizează două direcții de abordare a textului dat: asigurarea fidelității față de conținut și asigurarea fidelității față de lexicul textului propus. Fiecare dintre strategiile

prezentate se referă atât la operațiile intelectuale pe care trebuie să le însușească elevul și la modalitatea de organizare a comunității, cât și la calitatea produsului final: redactarea rezumatului. „Mărcile” fidelității se reflectă în (a) expunerea întocmai a actorilor și evenimentelor; (b) localizarea lor în timp și spațiu; (c) respectarea consecutivității faptelor; (d) corectitudinea în interpretarea relațiilor; (e) armonizarea lexicului cu textul de bază; (f) concordanța gramaticală a rezumatului cu specificul textului de bază.

Cuvinte-cheie: rezumat, criterii de evaluare, fidelitate, strategii didactice, metode și tehnici de organizare a clasei

Abstract: The article concerns the strategies used to organize learning in order to form and develop the students' competence of summarizing a piece of narrative fiction as closely to the original text as possible: questioning, graphic representation, building an outline, identifying and saving compulsory words, and eliminating inoperative words. These strategies refer to two directions from which the text may be approached: ensuring content faithfulness and ensuring vocabulary faithfulness. Each of the two strategies concerns the intellectual operations the student needs to learn to perform and the organization of the community of learners, as well as the quality of the final product: the writing of the summary. The signs of faithfulness are found in: (a) the precise presentation of actors and events; (b) their placement in time and location; (c) the correct sequence of events; (d) the correct interpretation of relationships; (e) a vocabulary in agreement with the original text; (f) the grammatical concordance of the summary with the peculiarities of the original text.

Keywords: summary, assessment criteria, faithfulness, teaching strategies, class management methods and techniques.

”...indiferent de materia pe care o predai, ai responsabilitatea, una destul de mare, față de elevii tăi, față de colegii tăi, față de întreaga societate, de a te asigura că activitățile pe care le dai la clasă au un scop bine stabilit.”

Phil Beadle [1, p. 214]

Competența elevului de a rezuma se edifică pe strategiile de lectură și scriere promovate de profesor și se sprijină pe doi piloni: procesarea textului dat și producerea textului propriu. Până să ajungă a rezuma texte literare, științifice sau publicistice de proporții, elevul învață procedura pe baza unor texte mici sau a unor fragmente relevante din cele studiate. Textul propus pentru rezumare în cadrul unei activități de învățare sau al unei probe de evaluare, la fel ca și orice alt text pe care cineva trebuie să-l rezume, mai întâi va fi supus analizei. Nu „analizei literare”, ci analizei de conținut și de vocabular, ceea ce ar trebui să conducă la înțelegerea profundă a esenței celor comunicate. Chiar dacă sarcina-item sună destul de „rezumativ” (*Rezumă textul dat în ... cuvinte*), în cadrul unei activități de învățare

sau de evaluare redactarea unui text de sinteză în baza altuia necesită în egală măsură competențe de lectură și de scriere și probează:

- cunoașterea vocabularului, perceperea sensurilor contextuale ale cuvintelor;
- înțelegerea realității, a faptelor concrete reflectate, a relațiilor cauză-efect;
- ancorarea evenimentelor în timp și spațiu;
- discernerea a ceea ce este principal de ceea ce trece pe planul secund și poate fi omis;
- utilizarea formelor gramaticale echivalente și adecvate;
- capacitatea de formulare/reformulare/contragere, redactarea unui text coerent și concis, cu respectarea limitei de întindere.

Întrebarea care se profilează aici este: cum anume trebuie să procedeze elevul pentru a elabora un produs cât mai congruent cu textul rezumat? Răspunsul este determinat de natura tipologică a rezumatului – un text secundar, derivat, concis, al cărui conținut rămâne total dependent de al textului de bază – și această dependență este cauza pentru care **fidelitatea** trebuie considerată o cerință primordială față de produsul evaluabil¹ respectiv. Enumerând „condițiile realizării rezumatului”, cercetătorii francezi G. Ferréol și N. Flageul [3, p. 66] consideră *fidelitatea* un element chiar mai important decât *concizia*. Indiferent de natura textului propus (nativ, dialogat, descriptiv, informativ, argumentativ, reflexiv ș.a.), rezumatul urmează „să reproducă fidel gândirea autorului și liniile de fond ale raționamentului său” [Idem, p. 64]. Pentru că ne vom referi în continuare la specificul rezumării textului epic, precizăm: un rezumat redactat în conformitate cu exigențele docimologiei expune evenimentele în succesiunea lor sau restabilește fabula, respectă indiciile de cronotop, reproduce exact esența unei discuții, păstrează reperele unei descrieri, fără a comenta sau a completa originalul.

Diferența dintre două rezumate ale aceluiași text, redactate în condiții identice de către două persoane cu același nivel de instruire sau aflate la aceeași treaptă de școlaritate, nu ar trebui să fie gravă și se poate face simțită numai în formulări. Nu există scurtături în redactarea conștiințioasă și *manu propria* a rezumatului, pentru că, fiind un produs de sinteză, rezumatul solicită parcurgerea tuturor operațiilor intelectuale și probarea tuturor capacităților conform domeniilor taxonomice.

Prin urmare, după ce, în clasa a V-a, profesorul îi familiarizează pe elevi cu noțiunea de *rezumat* și trece în revistă, pas cu pas, cerințele față de produsul respectiv, se vor parcurge împreună zeci de situații

1 Ne referim la rezumat ca produs evaluabil în cadrul instruirii instituționalizate, nu și la varietatea de rezumate cu care se confruntă, *extra muros*, adulții.

când lucrul *cu* și *pe* un text conduce la elaborarea rezumatului acestuia. Dificultățile cu care se confruntă elevii vor genera oportunități de învățare chemate să îi ghideze în depășirea handicapurilor și asimilarea procedurii prin care trebuie abordată rezumarea. Sarcinile la care poate recurge profesorul pentru a-l înarma pe elev cu instrumentele necesare și a-l ajuta să-și aproprieze strategiile de lucru sunt variate, iar eficiența lor depinde în mare măsură de rodaj. Dacă sunt eșalonate pe parcursul anilor de studii și alese în funcție de succese și curențe, adaptate pentru comunitatea de învățare și pentru fiecare elev în parte, exercițiile pot deveni trepte spre atingerea finalității prescrise de curriculum: **3.4. Rezumarea unui fragment/alineat de text în limita unui număr determinat de cuvinte** [5, p. 40]. „Există multe moduri de a-i învăța pe elevi cum să facă rezumatul, afirmă M. Conley, printre care: folosirea pattern-urilor din texte pentru a face rezumatul; folosirea pattern-urilor din texte drept strategie de înțelegere și procedura lecturii sub îndrumare” [Pentru detaliile aplicării strategiilor numite: 2, pp. 292-296].

Raportând operațiile intelectuale specifice rezumării la activitățile de învățare care ar trebui să preceadă elaborarea acestui text de sinteză, specificăm că elevul își va antrena atât cunoștințele din domeniul disciplinei (vocabular, gramatică, teorie literară etc.), cât și cele de cultură generală și experiența de viață. Dar sarcina care le revine orelor de limbă și literatură română este de a oferi elevilor șanse reale pentru a-și forma deprinderea de a rezuma fără efort *un text – o comunicare – un discurs – un mesaj*. O asemenea deprindere, temeinic ancorată în competența-cheie **a învăța, a ști să înveți**, este reclamată de toate disciplinele școlare. Transferată asupra vieții de adult, competența de a rezuma este solicitată și atunci când trebuie prezentat un raport, și când este redactată o scrisoare de intenție, și când este elaborat CV-ul, și când, într-o discuție, trebuie relatată esența poziției noastre sau se cere formulat un răspuns succint la o întrebare. Aceste situații vor apărea în viața profesională a actualilor elevi, chiar dacă lectura și rezumarea textelor de ficțiune a rămas departe în urmă, în caietele de școală.

Corectitudinea (acceptabilitatea) rezumatului redactat de elev se manifestă pe câteva paliere distincte, fără ca acestea să vădească relații ierarhice sesizabile. De aici se configurează „mărcile” fidelității:

1. Rezumatul expune evenimentele întocmai, fără confuzii și omisiuni.
2. Localizarea în timp și spațiu este corectă și indicată la momentul potrivit.
3. Consecutivitatea faptelor este respectată riguros.
4. Relațiile de cauză-efect sunt redactate exact.
5. Personajele sunt numite corect și raportate la acțiunile lor.
6. Lexicul rezumatului se armonizează cu lexicul

textului de bază.

7. Gramatical, textul rezumatului a suferit modificări de structură și formă, dar a rămas în concordanță cu specificul textului de bază.
8. Cantitativ, rezumatul a respectat cerința standard (în volum de 1/3 din cuvintele textului dat) sau pe cea formulată în item.

Pentru asigurarea fidelității rezumatului, se lucrează pe două planuri concomitent – și acest *concomitent* se află în slujba criteriului care îi atribuie unui rezumat reușit statutul de produs de sinteză.

În planul conținutului

Mai întâi, la prima lectură, trebuie precizate aspectele realității reflectate în acest text. Cititorul va deduce pentru sine ceea ce conturează tabloul lumii: datele generale – tema/problemele; timpul, durata și locul acțiunii, indiciile exacte sau sugestiile pentru deducerea lor; referințele istorice; detaliile existențiale, realitatea concretă; valoarea contextuală a unor semne și simboluri relevante; personajele implicate, raportarea lor la acțiunile respective.

Strategiile didactice la care se va recurge în cadrul exersării vor fi parțial diferite în raport cu narațiunea, dialogul sau descrierea și se va urmări asimilarea lor de către elevul care, primind ulterior aceeași sarcină pentru a o realiza individual, va ști cum să procedeze.

Strategia 1. Chestionarea (lucru în grup)

Elevii adresează întrebări către text și formulează răspunsuri laconice la acestea.

Grupurile își prezintă pe rând întrebările, ascultă răspunsuri din partea altor grupuri și fac publice propriile răspunsuri.

N.B.! Consistența întrebărilor formulate, relevanța lor pentru esența viitorului rezumat este tot atât de definitorie ca și exactitatea răspunsurilor.

Se discută în special asupra formulării elegante a răspunsurilor; se insistă pe eliminarea cuvintelor de prisos, a detaliilor nesemnificative.

Tehnici recomandate: *Explozia stelară*, *Consultații în grup*, *Careul întrebărilor*, *Grila lui Quintilian*, *Interviul în trei trepte*.

Strategia 2. Reprezentarea grafică (activitate individuală și frontală)

În practica pedagogică internațională este cunoscută o tehnică „pattern”, numită *Metoda lui Kipling* sau *5W1H* (*What?/Ce?; Where?/Unde?; When?/Când?; Who?/Cine?; Why?/De ce?; How?/Cum?*) [6, pp. 331-332]. Având la dispoziție doar cuvintele interrogative date și textul, elevul urmează să formuleze independent întrebările potrivite pentru situația din text și să ofere răspunsuri proprii la ele. (Menționăm că ordinea întrebărilor poate varia.) Pentru a-i oferi elevului posibilitatea de redactare imediată a rezumatului, tabelul trebuie să conțină trei coloane:

Întrebarea	Răspunsul propriu inițial	Răspunsul redactat după discuție
Ce...?		
Unde...?		
Când...?		
Cine...?		
Cum...?		
De ce...?		

Cercetarea textelor din această perspectivă conduce la completarea unui organizator grafic cu răspunsurile la cele șase întrebări, tabelele completate devenind puncte de plecare pentru discuții și redactări ulterioare. Cu cât mai exacte vor fi întrebările și mai laconice răspunsurile, cu atât mai apreciată va fi utilitatea acestei tehnici. Construirea rezumatului acum este mult mai riguroasă decât dacă s-ar face imediat după lectură, din zborul peniței.

Inițial, elevii din primele clase gimnaziale pot fi ghidați în alcătuirea unor tabele în ale căror coloane vor înscrie informațiile relevante: coordonarea lor pe verticală (succesivitatea) și pe orizontală (cauzalitatea) implică trierea textului și, în subsidiar, deslușirea nodurilor de pe filonul narativ.

De exemplu:

Cine?	Când?	Unde?	Ce face?	Din ce cauză?/ Cu ce scop?

Sucesiunea numelor din prima coloană îi va permite elevului să urmărească personajele în ordinea apariției, iar delimitarea indiciilor de cronotop, a acțiunilor și a mobilului sau impactului acestora – să identifice cuvintele-cheie ale narațiunii. După caz, lacunele din tabel fie sunt interpretate prin deducție, fie sunt privite ca suspans, dar în niciun caz nu vor fi improvizate detaliile lipsă.

La fel, pentru clasele a V-a și a VI-a am recomanda ilustrarea textelor, prin alcătuirea benzilor desenate: un asemenea exercițiu va facilita selectarea momentelor ce trebuie reflectate în rezumat și va permite anticiparea redactării scrise prin comunicarea orală. Cuvintele și enunțurile care însoțesc desenele vor constitui structura de rezistență a viitorului rezumat. Verificarea rezultatului se face prin afișarea imaginilor însoțite de text, iar decizia – succes sau eșec – depinde de plenitudinea de conținut reprezentată în imagini. Firește, nu toate cuvintele alese inițial vor supraviețui analizei, dar elevii vor putea să învețe de la colegi procedura de gândire creativă.

Ulterior, elevii călăuziți îndeaproape de profesor, vor construi pe tablă figuri potrivite pentru conținutul dat, reprezentând esența textului epic: firul narativ, cu momentele subiectului; liniile de subiect; relațiile cauză-efect ș.a. Exercițiul este util în cazul unor texte care conțin atât narațiune, cât și dialog sau al textelor care

necesită restabilirea fabulei.

Tehnici recomandate: *Piramida narațiunii, Scheletul de pește, Clusteringul/Ciorchinele, Axa cronologică.*

Strategia 3. Alcătuirea planului de idei (lucru în perechi)

3.1. Obişnuit inițial cu alcătuirea planului simplu de idei al unor texte, pe care le-a formulat fie în sintagme, fie în enunțuri informative sau interrogative, elevul va integra în repertoriul său, în clasele superioare de gimnaziu, planul dezvoltat de idei și, eventual, planul simplu din citate. Aname ultimul este deosebit de eficient pentru a învăța cum poate fi rezumat un text reflexiv sau argumentativ.

3.2. Aparent, elaborarea planului este o operațiune de sublimare mai profundă decât rezumarea, iar în cadrul unor probe de evaluare elevul nu-și va mai permite luxul de a sta să alcătuiască un plan, dacă este deja capabil să rezume textul. Un asemenea exercițiu trebuie privit însă ca o oportunitate (pentru elev) de a reveni la text și de a-l explora în profunzime, ceea ce nu poate să nu influențeze calitatea produsului final, mai ales dacă apreciem planul ca pe o punte ce leagă înțelegerea textului cu sinteza lui și recunoaștem că distingerea momentelor subiectului facilitează sesizabil munca de redactare a rezumatului.

Tehnici recomandate: *Gândește – Discută în pereche – Prezintă, Lectură în perechi, rezumate în perechi, Revizuirea termenilor-cheie.*

Faptul că ne referim la asigurarea fidelității conținutului înainte de a vorbi despre relația dintre lexicul textului de bază și lexicul rezumatului redactat de elev nicidecum nu înseamnă că unul dintre aceste aspecte este mai important decât celălalt, ci doar că, neavând loc înțelegerea textului, selectarea vocabularului rămâne aleatorie și lipsită de substanță.

În planul vocabularului

Ține de datoria și profesionalismul celui care elaborează sarcina/itemul să selecteze texte cât mai inteligibile și accesibile ca vocabular și conținut pentru acești elevi. În caz contrar, este necesar să se explice cuvintele care fac parte din lexicul special și i-ar putea fi „necunoscute” elevului, precum și să ofere comentarii socioculturale adecvate pentru înțelegerea esenței textului. Astfel ne asigurăm că elevul nu comite erori cauzate de neînțelegerea realității reflectate în text.

Vocabularul cu care se operează în textul rezumatului este preponderent cel din textul de start. O asemenea cerință are un impact semnificativ și favorabil asupra procedurii de rezumare:

- discriminarea ideilor principale de cele secundare se face prin alegerea cuvintelor potrivite;
- elevul nu este nevoit să-și „caute cuvintele”, ele sunt în fața lui, pe hârtie;
- cuvintele care apar în rezumat vor fi scrise corect, datorită unui elementar exercițiu de copiere.

Există, desigur, posibilitatea de a utiliza în rezumat și alte cuvinte decât cele din textul de bază, și acest aspect nu ar trebui să devină motiv pentru penalizare sau depunere, dar devierea se va întâmpla în următoarele situații: (1) elevul recurge la hiperonime² sau cuvinte generalizatoare pentru anumite noțiuni relatate în detaliu în textul de bază; (2) elevul folosește sinonime ale unor cuvinte, pentru a evita repetarea sau tautologia.

Lucrul asupra lexicului va necesita nu mai puțin efort și timp decât analiza de conținut, dar, indubitabil, exersând competența de rezumare a textelor de diferite tipuri, elevul va avea posibilitatea de a asimila procedura și de a o perfecța ca pe o competență de muncă intelectuală aplicabilă la toate materiile de studiu și dincolo de sala de clasă.

Strategia 4. Identificarea și salvarea cuvintelor obligatorii (individual, în grupuri mici)

4.1. Individual: fiecare elev are la dispoziție textul propus, pe foi detașabile, așa încât să poată lucra direct pe acesta. Citește textul și subliniază cuvintele care urmează să se regăsească obligatoriu în rezumat. Cuvintele subliniate nu vor fi, din start, egale cu cifra care indică limita de întindere a rezumatului, ci mai puțin numeroase, desemnând (a) indiciile de cronotop, (b) numele sau statutul personajelor, (c) acțiunile și spusurile lor.

4.2. În grupuri: elevii compară cuvintele selectate, argumentând opțiunile care suscită discuții și căutând un numitor comun. Pentru că statutul unor cuvinte este predeterminat de ponderea lor, iar al altora negociabil, la finalul discuției fiecare poate rămâne cu o listă de cuvinte diferită de a colegilor, dar nu la 100%.

N.B.! Mai mult: când va redacta varianta finală a rezumatului, elevul poate face schimbări, renunțând la unele lexeme și recurgând la anumite cuvinte necesare pentru coerența textului nou.

4.3. Individual: fiecare elev redactează varianta inițială proprie a rezumatului, ținând cont de cuvintele considerate obligatorii în produsul de sinteză. Lucrul în profunzime asupra lexicului, descompunerea lui „în factori primi” (și în cuvinte primordiale) ține nu doar de vocabular, ci și de gramatică.

Strategia 5. Eliminarea cuvintelor inoperante (activitate frontală și individuală)

A identifica unitățile de vocabular care vor fi eliminate în procesul rezumării este o sarcină ce poate genera divergențe profunde. Asemenea lexeme nu trebuie privite ca unități inutile și netrebuincioase, mai ales în cazul literaturii de ficțiune, ci doar ca unele la care se

² Suntem conștienți de faptul că elevii nu operează cu acest termen, însă articolul le este adresat profesorilor, care au absolvit o facultate de profil. Totuși relațiile semantice dintre cuvinte sunt studiate în clasele gimnaziale în cadrul temelor de lexicologie (cu termeni precum *familie lexicală, câmp lexical, câmp semantic, sinonimie* etc.) [Cf.: 7].

poate renunța în scopul extragerii chintesenței textului. Elevul alcătuiește un alt text, deci nu se sugerează că ele erau de prisos în textul de bază: rezumatul e un produs de sinteză și este firesc să se elimine anumite detalii. Iar capacitatea de a discerne, de a gândi divergent ține în egală măsură de înțelegere, interpretare și interiorizare.

5.1. La fel ca și în cazul strategiei 4, elevii își permit să lucreze direct pe text, încercuind, subliniind sau tăind cu o linie cuvintele la care ar putea renunța. Profesorul poate combina această sarcină, legată de domeniul *Textul literar și nonliterar*, cu una din domeniul *Practica rațională și funcțională a limbii*, solicitând utilizarea creioanelor și diferențiind părțile de vorbire eliminate prin diferite culori. De exemplu, se vor tăia cu albastru adjectivele, cu roșu – substantivele, cu verde – verbele, cu negru – adverbele; elevii vor fi atenționați în legătură cu pronumele și instrumentele gramaticale. Culorile călăuzesc elevul spre înțelegerea rolului unor cuvinte în calitatea lor de părți de vorbire, dar ajută și la vizualizarea imediată a situației care se conturează: nu pot fi eliminate toate verbele și toate substantivele, dar la adjective și adverbe se va renunța, în mare parte. În același timp, unele adjective ori adverbe vor fi păstrate indiscutabil, iar unele pronume vor înlocui substantive cu statut de cuvinte-cheie.

5.2. Sarcina propusă acum copiilor este *rescrierea, reformularea, reorganizarea* textului, care trebuie să devină limpede, coerent și logic. Variantele se prezintă, se analizează și se discută, remarcând momentele dificile, pe care unii elevi reușesc să le depășească, iar alții – nu.

Se lucrează în grupuri de câte 4-5, pentru a confrunta variantele existente și a defini o versiune comună. Fiindcă în această formă textul este „ajurat”, e nevoie de timp pentru redactarea rezumatului. Cu siguranță, acum vor fi mobilizate anumite cuvinte necesare pentru coerența textului nou și se vor modifica anumite forme gramaticale. Pentru ilustrare, elevii ar putea fi rugați să marcheze (bunăoară, încercuind) cuvintele pe care le modifică – trec verbul de la un mod predicativ la unul nepredicativ, derivă un adjectiv de la un substantiv etc.

O atenție deosebită – și acest lucru este vital! – li se va acorda pronumelor și adverbilor, căci capacitatea lor de a se referi la orice obiect sau circumstanță trebuie să se reflecte în textul nou și să faciliteze procedura de eliminare. Înțelegerea naturii de substitut al numelui, pentru pronume, devine mai facilă acum: în locul unor substantive eliminate vor apărea echivalentele lor pronominale și astfel elevul va asimila mecanismul acordului paradigmatic pe care trebuie să-l realizeze (adică să pună în locul unui substantiv pronumele care să aibă aceleași categorii de gen, număr, caz).

În comunități de învățare care au depășit simplul exercițiu al rezumării, elevii ar putea lucra la sarcini diferite: o parte aplică strategia 4, *identificarea și salvarea cuvintelor obligatorii*, iar o parte – strategia 5, *eliminarea*

cuvintelor inoperante. Reflecția pentru o asemenea activitate trebuie să se desfășoare în grupuri mixte sau frontal, iar redactarea rezumatului în variantă finală va solicita un efort individual întemeiat pe învățarea prin colaborare.

Cităm o sugestie care ni se pare deosebit de prețioasă pentru situațiile când simpla rezumare este deja o etapă depășită cu succes de către elevi: „...le cerem elevilor să sintetizeze o idee complexă, să rezume un text citit sau să distileze o discuție într-o singură propoziție, bine formulată. Una singură. Disciplina de a include totul într-o singură propoziție îi determină pe elevi să utilizeze forme gramaticale noi” [4, p. 277].

Experiența noastră arată că una dintre cele mai eficiente proceduri în formarea deprinderii de a rezuma este prelucrarea propriilor texte, când elevul a scris o lucrare (narațiune, compoziție, eseu) și încearcă să o rezume. Profesorul va avea acces la ambele variante: cea plină, în 200-300 de cuvinte, și cea scurtă, în 80-100 de cuvinte. În final, lucrarea de start va fi ameliorată simțitor și pentru elev va deveni palpabilă valoarea cuvântului scris de el însuși. Nu este neapărat ca la această etapă să se ajungă la limita cantitativă a cuvintelor, dar este primordial ca elevul să-și dea seama că unele cuvinte nu poartă o încărcătură informațională la fel de mare ca altele.

Această manieră de prezentare a cerințelor este doar o ilustrare a ideii de pluralitate pe care o comportă numeroși algoritmi utilizați în procesul de instruire. Conceptual, asemenea activități de învățare valorifică plener ideea atelierelor de lectură și scriere – forme de organizare a lecției la care elevul însușește procesul tehnologic al redactării textului în parametrii dați. Mai important decât orice algoritm este ceea ce se întâmplă după ce au fost memorizați și apropiați pașii: algoritmul se convertește în **cunoștințe procedurale** și, ulterior, în **cunoștințe contextuale**, devenind parte integrantă a bagajului intelectual cu care elevul absolvește gimnaziul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Beadle Ph. Cum să predai: Strategii didactice. București: DPH, 2019.
2. Conley M.W. Înțelegerea textelor și ariile curriculare. Iași: Polirom, 2019.
3. Ferréol G., Flageul N. Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală. Iași: Polirom, 1998.
4. Lemov D. Cum să predai ca un campion 2.0.: 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate. București: Trei, 2020.
5. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chișinău: Lyceum, 2020.
6. Pânișoară I.O. (coord.) Enciclopedia metodelor de învățământ. Iași: Polirom, 2022.
7. https://ro.wikipedia.org/wiki/Hiponimie_%C8%99i_hiperonimie



Olga COSOVAN

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Un vector al educației actuale: transdisciplinaritatea

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.16944907

Rezumat: Finalitatea educației actuale constă în acceptarea și explorarea inovațiilor sistemului, care se racordează la schimbările din afară, dar care sunt generate tot de educație. Aspectele pe care trebuie să le avem în vedere astăzi (ca să nu fie prea târziu mâine) țin de conținuturi, proces și relații. În acest context, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt un imperativ, pentru că anume ele creează platformele de abordare a conținuturilor. Cunoașterea lumii și a limbii de

instruire, precum și a unor limbi de comunicare internațională, documentarea din surse credibile și valorificarea conexiunilor dintre materii și domenii contribuie la rezolvarea problemelor care nu se pot soluționa doar respectând un algoritm asimilat. În inevitabila învățare pe tot parcursul vieții, nu mai este eficientă reluarea cursurilor universitare sau a modulelor de formare profesională, care au fost odată studiate cu succes. Identificarea problemelor în formarea profesională și personală, opțiunea individuală pentru un anumit curs, training, tutorial, consultație sau exersare ghidată, pentru surse de documentare credibile este parte a viitoarei activității de muncă a elevilor contemporani.

Cuvinte-cheie: transdisciplinaritate, conținuturi educaționale, soluționarea problemelor, formare profesională.

Abstract: The end goal of current education consists in accepting and exploring the system's innovations, which are coordinated with external changes while still being generated by education. The aspects we need to take into account today (so as not to be too late tomorrow) concern contents, processes, and relationships. In this context, interdisciplinarity and transdisciplinarity are imperative, since it is these aspects that create the platforms from which the educational content may be approached. A knowledge of the world and of the language of instruction, as well as of foreign languages, the ability to document oneself from credible sources and to explore the connections between subjects and domains help solve problems that cannot be solved by merely following a retained algorithm. In order to achieve the inevitable life-long learning it is no longer sufficient to return to the university courses or professional training modules that had been successfully studied in the past. Identifying professional and personal development problems, opting individually for a certain course, training, tutorial, consultation, or guided exercise, choosing credible documentation sources – all of this is part of the future work activity of contemporary students.

Keywords: transdisciplinarity, educational content, problem solving, professional development.

Sintagmele *educație pentru/prin...* (viață, societate, democrație, film, economică și antreprenorială, limbaj și comunicare, sănătate, media, transformare etc., a se vedea oferta de cursuri <https://mec.gov.md/ro/content/inva-tamint-general>), care au devenit deosebit de populare în ultimii ani, vădesc conștientizarea orientării procesului educațional spre anumite finalități, implicând, în egală măsură, conținuturile disciplinelor predate, modelarea procesului, diversificarea formelor de evaluare și explorarea conexiunilor inter-/transdisciplinare. Toate finalitățile educației declarate în acest fel insistă pe caracterul "cu bătaie lungă" pe care le are demersul: putem relua ori de câte ori e cazul *Non scholae, sed vitae discimus*. În această serie, educația pentru transformare se detașează de o singură disciplină școlară și se orientează spre transdisciplinaritate.

Combinarea elementelor *educație* și *transformare* lasă loc pentru interpretări diferite, începând cu declarația de la Kampala 2007 ("Educația are un rol și o responsabilitate centrală în transformarea socială", "În fiecare țară, bogată sau săracă, educația pune bazele necesare pentru stabilirea unei bune guvernări, a participării democratice și a drepturilor omului") [6] până la transformarea sistemelor educaționale care devin din ce în ce mai globale, orientate spre formarea și dezvoltarea unor competențe similare sau identice, cu aplicarea strategiilor și tehnologiilor în permanentă dezvoltare.

Privită printr-o optică mai ajustată la procesele care au loc în sala de studii, educația pentru transformare se orientează spre finalități pragmatice, printre care se evidențiază: "Principalul scop al formării, instruirii și educației este de a permite oamenilor să învețe. Menirea dvs. nu este să transmiteți informații, ci să contribuiți la transformarea cursanților. "Crezul" unui formator, instructor sau educator ar trebui să fie: "Centrare pe cursant și axare pe performanță."...Scopul nostru este să producem o schimbare comportamentală, pe care beneficiarii să o reproducă de fiecare dată în același mod. Prin formare intensivă, beneficiarul devine treptat capabil să reproducă comportamentul

învățat cu mai puține greșeli, cu mai multă rapiditate și în condiții tot mai dificile” [3, pp. 28, 39].

Pregătirea pentru a învăța pe tot parcursul vieții, așa sau altfel, implică aspecte care țin de conținuturi, proces și relații. Schematic, educația pentru transformare se alcătuiește din:

Conținuturi	Proces	Relații
- cunoștințe academice din domeniile/ariile curriculare; - cunoașterea limbii de instruire/a limbilor; - cunoașterea surselor posibile și credibile de documentare, mai ales în raport cu inovațiile și descoperirile științifice; - valorificarea conexiunilor interdisciplinare.	- realizarea unui spectru larg de operații intelectuale, cu sau fără un algoritm riguros, ajustat la domeniul științific respectiv; - elaborarea pe cont propriu a pașilor de urmat pentru efectuarea unei sarcini sau pentru soluționarea unei probleme; - exersarea și/sau experimentarea; - acumularea practicilor transdisciplinare, ca manifestări de metacogniție.	- comunicare; - colaborare; - cooperare; - crearea și managementul echipei.

Educația pentru transformare impune o schimbare de paradigmă, unde capacitatea de a învăța, a ști să înveți este decisivă, iar cunoștințele acumulate nu sunt decât un suport, mereu în schimbare. Deși nu iese în prim-plan, transdisciplinaritatea devine un cuvânt-cheie al demersului didactic, iar atunci când este reală și permanentă, promovată pe scară largă la toate etapele de studii, ea poate asigura educația pentru transformare. Această viziune este accentuată și în *Conceptul dezvoltării curriculumului școlar 2024*: ”Temele transdisciplinare vor constitui repere pentru promovarea competențelor-cheie în cadrul unui grup de discipline înrudite care oferă asemenea oportunități în mod prioritar grație valențelor formative ale acestora, dar și în cadrul activităților extracurriculare, extrașcolare etc. Aceste teme, precum și altele vor fi integrate în noua generație de curriculum pe discipline la diferite unități de conținut și prin activitățile de învățare integratoare” [5, p. 24].

Conținuturile prescrise de curriculum, la fiecare disciplină, conturează setul cunoștințelor academice din domeniile/ariile curriculare ale învățământului general. Acestea sunt suportul care permite înțelegerea unui text citit sau audiat, fără interminabile întrebări de precizare și pauze de documentare la fiecare pas și pentru fiecare enunț. Nu este vorba doar de textele științifice: un roman citit independent, un film vizionat, un panou publicitar sau un discurs publicistic, o emisiune informativă etc. sunt conectate la zeci de conținuturi școlare. Descifrarea exactă a reperelor istorice și geografice, prin numele țărilor, al localităților și al/ale obiectivelor geografice, precum și a numelor personalităților marcante, a referințelor literare sau lingvistice, a proceselor și a fenomenelor examinate de fizică, biologie, chimie etc. sunt *condițio sine qua non* pentru înțelegere. Dacă acestea lipsesc sau nu sunt operaționale, comprehensiunea nu se produce și receptorul mesajului este derutat. Suportul științific pentru transformare ulterioară, prin educație și pentru educație, este alfabetizarea terminologică. Disciplinele școlare introduc, de-a lungul timpului, nu doar termenii, ci și informațiile adiacente. Calculul estimativ arată că în clasele gimnaziale, în conformitate cu documentele curriculare 2019, în Republica Moldova, elevul trebuie să asimileze circa 2000 de termeni [4, p. 4], ceea ce ar însemna 400 de termeni pe durata unui an, în medie, 12 termeni pe săptămână la toate disciplinele școlare. Practic, ar fi vorba de un termen asimilat la fiecare 2-3 lecții, ceea ce este realizabil, dat fiind că elevul ”rodează” aceste cuvinte în procesul de aplicare, analiză etc., termenii nu sunt doar asimilați și depozitați în memorie. La aceștia se adaugă informațiile asimilate fără curriculum, sub influența vieții cotidiene, a activității cotidiene și a hobby-urilor. Dacă am trece în revistă seriile de dialoguri pe care le susținem la bancă (și accentuăm: **PIN, depozit, credit, rată flotantă, rată fixă, profit capitalizat, prorogare** etc.), la o instituție medicală (**vaccin, ecografie, radiografie, glicemie, cardiogramă, examen histopatologic**, zeci de diagnoze sau denumiri de medicamente), am contabiliza un număr impunător de cuvinte pe care le percepem ca termeni, pe care nu i-am învățat instituționalizat, dar cu care trebuie să ne comportăm corespunzător statutului pe care îl au, ceea ce conduce la exactitatea interpretării sensului și a utilizării lor [2, p. 6]. Existența unui sistem coerent de informații științifice în formulare terminologică exactă, pentru fiecare persoană care a trecut cu succes etapele de școlarizare, deschide accesul la alte studii și, în context, creează perspectiva revizuirii, ajustării conținuturilor, atunci când știința academică, prin cercetare și inovare, vine cu date noi.

Suportul lingvistic pentru transformare este derivat tot din cunoștințele academice despre starea actuală, formarea și dezvoltarea limbii. Cunoașterea limbii de instruire/a limbilor străine prin care se poate accede la surse de informare nu se limitează doar la un inventar de cuvinte și sintagme, la modalitatea de marcare și so-

norizare a convențiilor textului științific. Există câteva aspecte ce vizează interpretarea ad-hoc a cuvintelor pe care nu le cunoaștem, dar pe care le putem deduce din experiența lingvistică proprie. Indiferent de domeniul de activitate și studii, adultul educat pentru transformare înțelege că limba nu a încremenit ca inventar de cuvinte, sensuri și expresii în anul ultimei ediții a dicționarului explicativ, că orice domeniu de activitate este, din punct de vedere lexical, cu un pas înaintea celor mai noi și performante dicționare și declarația "Nu este acest cuvânt în DEX" nu îi limitează uzul și circulația. Acceptarea și interpretarea cuvintelor noi, înțelegerea sensurilor noi și figurate ale cuvintelor existente deja, procesarea articolelor din dicționar sau a celor din varii surse lexicografice, alături de cunoștințele lingvistice propriu-zise, sunt condiții pentru eficiența, exactitatea comunicării verbale. Nu putem crede că la încheierea studiilor, de orice nivel, absolventul își sigilează vocabularul și nu mai umblă la el. Dar de asemenea așteptăm ca orice vorbitor pregătit pentru transformare să aibă o imagine clară a ceea ce este limba și cum are loc evoluția ei, cel puțin la nivel de achiziții lexicale. De aceea transformarea cunoștințelor de limbă pune într-un cadru funcțional nou conceptele de sinonimie, polisemie, formarea cuvintelor (derivare, compunere, conversiune, abreviere), împrumuturi lexicale etc. Dacă ne-am face personalmente un examen la subiectul *Abrevierea*, am observa ceea ce încă nu a intrat în manualele de limbă, despre care nu am vorbit la cursuri, dar pe care le înțelegem și, eventual, le construim: denumiri de instituții, subdiviziuni ale acestora, adrese, formațiuni, denumiri comerciale etc., etc. Vom cita din DOOM 3 doar câteva exemple care apar, în limbajul nostru și în dicționar, drept o completare a listei școlare de abrevieri:

BBC2 (post de radio-TV) [cit. engl. *bibisi*] s. propriu n., art. *BBC-ul* [cit. *bibisiul*]

+BBC1/bbc (bumbac) [cit. *bebece*] s. n.

+IT (engl.) [cit. *aiți*] s. n., art. *IT-ul* [cit. *aițiul*]

+IT-ist [*IT* cit. engl. *aiți*] s. m., pl. *IT-iști* [cit. *aițiști*]

+pH (puterea hidrogenului) [cit. *pehaș*] s. n., art. *pH-ul* [cit. *pehașul*].

Vital pentru transformarea cunoștințelor de limbă este ca orice absolvent de școală generală să poată soluționa o problemă de înțelegere a sensurilor textului prin accesarea și procesarea surselor adecvate. În cazul în care cuvintele lipsesc în dicționarele limbii române, trebuie puși în practică alți algoritmi, inclusiv prin documentarea din sursele elaborate în alte limbi.

Limba este în vertiginoasă și permanentă dezvoltare: apariția sau descoperirea obiectelor, a fenomenelor și a proceselor noi, conceptualizarea noțiunilor se

reflectă imediat în limbă. Dar, în afara cunoașterii cuvintelor, este la fel de importantă cunoașterea surselor posibile și credibile de documentare, mai ales în raport cu esența, încadrarea în sistemele respective a inovațiilor și descoperirilor științifice. Ceea ce trebuie inoculat elevilor în acest context ține de flexibilitatea cunoștințelor academice, promovarea gândirii critice în raport cu informațiile oferite, formarea atitudinii întemeiate față de credibilitatea surselor de documentare și discernământul în raport cu inovațiile. Oricât de apreciate ar fi manualele din perioada interbelică, nu am risca să le punem astăzi pe masa elevilor, nici la materiile exacte, nici la cele socioumane sau limbi. Mai mult, unele adevăruri învățate și acceptate în școală și în formările profesionale sunt cu regularitate puse la îndoială, iar cercetătorii autorizați discută public, în sesiuni și conferințe, în mass-media, proprietățile unor materiale, substanțe, medicamente etc. Și trebuie să putem accepta schimbarea atitudinii comunității față de un anumit medicament, produs, autor, proces etc. Pentru că informațiile care vin sunt contradictorii, rolul școlii este să învețe elevul a procesa aceste informații, a-și exprima atitudinea argumentată, încurajând gândirea critică și aplicând tehnicile potrivite pentru a lua decizii. Cât despre credibilitatea surselor și despre discernământ în raport cu inovațiile, acestea se vor cristaliza în procesul formărilor profesionale și al activității de muncă. Dar și un elev, după euforia transferării sarcinilor de muncă intelectuală pe umerii inteligenței artificiale sau preluarea răspunsurilor de la alte persoane, prin rețelele de socializare, ajunge să constate caracterul lor dubios, vag, inconsistent. Urmează ca fiecare persoană să-și ierarhizeze, pe parcursul studiilor și al muncii, sursele accesibile vs. siguranța și credibilitatea lor.

Interdisciplinaritatea generează subiecte complexe, care apar la interferența științelor și care impun ajustarea metodelor de soluționare a problemelor, dar, totodată, permit o abordare holistică a fenomenelor. Perspectiva de examinare a realității este una mult mai largă, este stimulată spiritul de observație, creativitatea și gândirea divergentă. Demersul didactic pornește de la identificarea unei probleme, a unei situații care cere conjugarea cunoștințelor, a strategiilor de lucru, a termenilor din diverse domenii. Abordarea interdisciplinară vizează, în practica de la clasă, mai curând conexiunile de conținut. Paginile de istorie și textele literare cu subiect istoric, reflectarea unui subiect literar în pictură și muzică sunt la suprafață [1, p. 30]. Conexiunile matematică – fizică – biologie – chimie, în demersul educațional școlar, sunt generatoare de probleme complexe, care pot fi soluționate doar prin abordări creative, proiecte și cercetări. Pentru ca valorificarea conexiunilor interdisciplinare în activitatea

de după absolvirea studiilor să fie temeinică, în anii de școală și de formare profesională elevul/studentul trebuie ghidat, dar lăsat să descopere aceste conexiuni pe cont propriu, fără să i se ofere un algoritm pe care doar să-l urmeze.

Transformarea proceselor din sala de clasă vizează, în primul rând, structurarea predării-învățării-evaluării. Lecția "clasică", cea construită pe întrebări și răspunsuri învățate, clare, unice cedează în fața lecției interactive, a aplicării tehnicilor potrivite și a conceptualizării lecțiilor-atelier pentru atingerea obiectivelor și, în ultimă analiză, pentru formarea și dezvoltarea competențelor. Elevul atent înțelege logica demersului, își identifică, la ocazie, stilul intelectual personal și știe, pentru tot parcursul ulterior, cum învață eficient. În rândul al doilea, procesele inerente studiilor presupun realizarea unui spectru larg de operații intelectuale, pe care cine învață le asimilează printre altele. Binecunoscutele taxonomii (Bloom, Anderson, Dave, Krathwohl), odată aplicate la clasă, îi fac pe elevi și studenți să fie mai ordonați, la diferite etape de formare, să efectueze sarcinile date, descifrându-și verbul de comandă, produsul solicitat, cu sau fără un algoritm riguros, ajustat la domeniul științific respectiv. Cu timpul, acești algoritmi devin funcționali, iar la necesitate, în cazul activității de muncă, subiectul va putea elabora pe cont propriu pașii de urmat pentru efectuarea unei sarcini sau pentru soluționarea unei probleme. La ei se adaugă produse rezultate din realizarea activităților intelectuale solicitate în context didactic sau științific și algoritmi de aplicare a tehnicilor de muncă intelectuală (aici avem în vizor tehnicile de dezvoltare a gândirii critice și multe altele care vizează prelucrarea, procesarea informației, generarea și trierea ideilor, organizarea grafică a informațiilor etc.). Capacitatea de a structura, în cheia unei tehnici sau a mai multor tehnici complementare, demersul de soluționare a problemei sau de elaborare a unui produs finit, fără a-i prezenta părțile sau etapele de lucru, este valoroasă prin randamentul demonstrat. Elevul se poate opri la o anumită etapă, poate solicita explicația profesorului, își poate cultiva autonomia decizională și – o recunoaștem! – se poate opri la un moment, se poate eschiva de la realizarea unei sarcini, deși nu o recomandăm aici. Cert este că școala trebuie să cultive deprinderea de a învăța autonom atât conținuturile teoretice, cât și executarea unor operații.

Utilizarea în viața cotidiană a diferitelor ustensile, aparate, gadgeturi, instalarea aplicațiilor și accesarea site-urilor presupun exersarea și/sau experimentarea. De cele mai multe ori, procesul începe (ar trebui să înceapă!) cu lectura unor instrucțiuni clare sau urmărirea unui tutorial. Lectura sau audierea impune

atât înțelegerea textului verbal, cât și descifrarea schemelor, a desenelor tehnice, cu toate convențiile care încep să fie asimilate în școală și continuă pe durata întregii activități.

Urmează acumularea practicilor transdisciplinare, ca manifestări de analiză a proceselor, de stocare a experiențelor de învățare, de metacogniție în cele din urmă. Aceasta este achiziția cea mai valoroasă a oricărei învățări și scopul educației pentru transformare: o persoană care înțelege ce, pentru ce și cum învață. Uzul coerent al termenilor ce se referă la procese și produse, care pot fi aplicați la diferite materii/domenii și nu au o ajustare la disciplină (de genul *schemă, model, element, lege, principiu, tabel, argument, formulă, teorie, sursă, simbol* etc.), al convențiilor, siglelor, simbolurilor științelor actuale este parte din profilul omului instruit, autonom în învățare și gândire. Pentru eficiență, transdisciplinaritatea, la etapele de școlarizare, ar trebui să fie o permanență, nu o abordare ocazională a unui aspect de interdisciplinaritate. Putem spera ca noua variantă a Curriculumului Național să promoveze o viziune coerentă a transdisciplinarității.

În încheiere: Relațiile dintre persoane, cultivate între elevi prin comunicare, colaborare, cooperare (activitățile în perechi, în echipe sau grupuri ocazionale sunt o parte din viața școlară), dezvoltă anumite deprinderi existențiale, îi antrenează în practici de socializare și conduc, în cele din urmă, la competențe de management al echipei. Sunt obiective oarecum latente și sunt atinse prin conjugarea eforturilor tuturor cadrelor didactice, ale formatorilor, trainerilor etc. Sunt atinse dacă elevul sau adultul care învață este gata să accepte transformarea la acest nivel și să o promoveze pe viitor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O. et al. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020. 136 p.
2. Cosovan O. et al. Alfabetizarea terminologică în context curricular. Chișinău: S. n., CEP UPSC, 2023. 203 p.
3. Cosovan O. et al. Glosar de termeni pentru treapta gimnazială. Auxiliar didactic. Proiectul *Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu*. Chișinău: S. n., CEP UPSC, 2022. 577 p.
4. Stolovitch H. D., Keeps E. J. Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri. București: Trei, 2017.
5. https://mecc.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf,
6. <https://thecommonwealth.org/kampala-declaration-transforming-societies-achieve-political-economic-and-human-development-2007>

Modalități de asimilare a limbajului literar, o motivație a elevilor claselor primare

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16944878



Maria PESCARU

dr., conf.univ., Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnică București

Rezumat: Limbajul literar reprezintă o componentă esențială în formarea expresivității și sensibilității estetice a elevilor din învățământul primar. Contactul cu textele literare, bine mediat de cadrul didactic, devine o sursă importantă de motivație pentru învățare, în special atunci când sunt folosite metode interactive și creative. Articolul explorează rolul limbajului literar în activarea motivației elevilor și oferă exemple de bune practici aplicabile la clasă.

Cuvinte-cheie: elev, limbaj literar, motivație strategie, învățare.

Abstract: Literary language is an essential component in the development of expressiveness and aesthetic sensitivity in primary school students. Contact with literary texts, well mediated by the teacher, becomes an important source of motivation for learning, especially when interactive and creative methods are used. This article explores the role of literary language in activating student motivation and provides examples of best practice applicable in the classroom.

Keywords: student, literary language, motivation strategy, learning.



Mariana BUZEA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Limbajul literar este purtătorul valorilor estetice și culturale ale unei limbi. În ciclul primar, elevii sunt expuși primelor forme de literatură artistică, prin care își dezvoltă gustul pentru lectură, vocabularul și capacitatea de interpretare. Însă succesul acestui demers depinde într-o mare măsură de gradul în care copilul este motivat să citească și să înțeleagă textele literare. Limbajul literar, ca formă expresivă și creativă a limbajului, îi solicită elevului un efort cognitiv și afectiv superior. Din acest motiv, învățarea sa presupune mai mult decât înțelegerea semantică – presupune angajament emoțional și motivație. În lipsa unei motivații clare, elevii pot percepe literatura ca fiind abstractă, nefuncțională sau dificilă [5, p. 88].

Motivația este un factor intern esențial pentru învățare. În cazul limbajului literar, motivația determină cât de implicat emoțional și intelectual este elevul în relația cu textul. În primii ani de școală, elevii intră în contact cu formele elementare ale literaturii, basme, povestiri, poezii, care devin mijloace eficiente de formare a limbajului și de dezvoltare a creativității. Motivația pentru învățare este esențială în formarea competențelor cognitive și atitudinale ale elevilor, în special în ciclul primar. Profesorul are un rol esențial în stimularea și menținerea acestei motivații prin metode didactice adecvate, relația cu elevii și climatul socioafectiv creat în clasă. Articolul de față analizează dimensiunile acestui rol și oferă repere teoretice și aplicative privind motivarea elevilor în primii ani de școlaritate.

În contextul educației contemporane, accentul nu mai cade exclusiv pe acumularea de cunoștințe, ci și pe formarea atitudinilor, valorilor și comportamentelor sociale. Una dintre cele mai eficiente modalități de a atinge acest obiectiv este utilizarea textelor literare în procesul educativ. Limbajul literar, prin funcția sa estetică și simbolică, transmite nu doar informații, ci și modele de gândire, emoții și norme comportamentale [6, p. 22].

Limbajul literar reprezintă o componentă esențială în formarea expresivității și sensibilității estetice a elevilor din învățământul primar. Contactul cu textele literare, bine mediat de cadrul didactic, devine o sursă importantă de motivație pentru învățare, în special atunci când sunt folosite metode interactive și creative. În continuare vom explora rolul limbajului literar în activarea motivației elevilor și vom oferi exemple de bune practici aplicabile la clasă.

Limbajul literar se deosebește de limbajul comun prin densitatea expresivă, ambiguitatea controlată și funcția estetică [1, p. 47]. Aceste caracteristici permit multiple niveluri de interpretare, iar elevii, chiar și cei din ciclul primar, pot descoperi sensuri profunde dincolo de conținutul literal. Prin intermediul textului literar, elevii intră în contact cu situații de viață-model, învață să recunoască emoții, să compare comportamente și să interiorizeze valori precum dreptatea, bunătatea sau curajul [3, p. 109].

În învățământul primar, copiii se află în perioada de formare a atitudinii față de învățare. Din acest motiv, motivația trebuie atent cultivată, întrucât influențează durabil performanțele școlare și dezvoltarea personală [5, p. 94]. Profesorul are un rol de neîncut în această etapă, fiind nu doar transmițător de cunoștințe, ci și model, ghid și susținător afectiv.

Așadar, limbajul literar reprezintă în ciclul primar formarea gustului pentru lectură și dezvoltarea limbajului expresiv – obiective-cheie ale disciplinei *Limba și literatura română*. Expunerea timpurie la textele literare contribuie la conturarea unui vocabular bogat, la dezvoltarea creativității și la modelarea afectivității copilului [3, p. 112]. Însă efectele acestor lecturi nu sunt doar lingvistice – ele au o puternică influență motivațională, stimulând interesul pentru învățare.

Limbajul literar – formator de valori și atitudini. În opinia noastră, există mai multe modalități de asimilare a limbajului literar, care, în opoziție cu cel informativ, are o funcție estetică și emoțională. El transmite mesaje nu doar prin conținut, ci și prin forma expresivă: metafore, comparații, personificări [2, p. 87]. Elevii care se confruntă frecvent cu astfel de texte își dezvoltă abilități de înțelegere în profunzime, gândire creativă și empatie – calități care pot susține motivația intrinsecă pentru învățare [4, p. 67].

Personajele literare îi oferă elevului oportunitatea de a se pune „în pielea” altora. Lectura narativă implică procese empatice, care contribuie la construirea unei gândiri morale [7, p. 89]. De exemplu, citind povestea *Ivan Turbincă* de Ion Creangă, copilul reflectează asupra ideii de generozitate, curaj și dreptate.

Limbajul literar determină elevul să interpreteze, nu doar să înțeleagă literal. Poezia sau parabola stimulează gândirea simbolică, invitând copilul să caute sensuri ascunse și conexiuni personale, ceea ce conduce la formarea unei atitudini reflexive [9, p. 35]. Contactul cu literatura îi permite să se compare cu personaje, să-și definească preferințele și să construiască treptat o identitate axiologică. Acest proces de interiorizare a valorilor și de autoreglare comportamentală este susținut de limbajul simbolic al literaturii [5, p. 129].

Cadrele didactice au datoria de a ghida lectura nu

doar din punct de vedere informativ, ci și formativ. Aceasta presupune: alegerea textelor cu valențe etice și estetice; promovarea unui climat de dialog reflexiv în jurul lecturii; încurajarea exprimării emoțiilor și atitudinilor personale în raport cu mesajul literar.

Există mai multe modalități de asimilare a limbajului literar.

Motivația în procesul de învățare – între emoție și cunoaștere. Motivația elevilor poate fi activată atât prin factori externi (note, recompense), cât și interni (curiozitate, plăcere de a descoperi). Studiile arată că motivația intrinsecă este mai eficientă pe termen lung, deoarece susține învățarea profundă și angajamentul autentic [5, p. 143].

Textele literare pot deveni un declanșator al acestei motivații, prin identificarea elevului cu personajele, prin intrigile captivante și prin emoțiile transmise. Lectura nu mai este o obligație, ci o aventură în care copilul participă activ.

Există câteva tipuri de motivație în studiul limbajului literar:

- *Motivația extrinsecă* este determinată de factori externi: note, premii, aprecieri sau sancțiuni. Deși eficientă pe termen scurt, nu asigură o relație profundă cu literatura [5, p. 67]. În ciclul primar, motivația extrinsecă predomină la început, dar este dezirabilă tranziția spre motivația intrinsecă, asociată cu învățarea profundă și dezvoltarea autonomiei [4, p. 55].
- *Motivația intrinsecă* apare din interesul personal pentru text, plăcerea de a citi, curiozitate sau emoție estetică. Este forma ideală de motivație în studiul limbajului literar, deoarece duce la învățare durabilă și dezvoltare personală [4, p. 54].

Factorii care influențează motivația pentru limbajul literar sunt: calitatea textelor alese – povești relevante, cu tematici apropiate de viața elevului, care stimulează identificarea și interesul [3, p. 109]; strategiile didactice – metodele interactive, dramatizarea, lectura expresivă sau scrierea creativă favorizează implicarea elevului; relația cu cadrul didactic – profesorul ca model de lectură și mediator al sensurilor are un impact decisiv în formarea motivației [8, p. 73]; contextul social și familial – un climat favorabil lecturii încurajează învățarea limbajului artistic ca parte a identității culturale.

Însă pentru a stimula motivația în procesul de învățare a limbajului literar, e nevoie de aplicarea anumitor strategii.

Strategii de stimulare în învățământul primar. Lectura textelor literare ca experiență estetică trebuie să fie trăită, nu doar analizată. Poezia, basmul sau povestirea pot deveni evenimente emoționale, dacă sunt prezentate expresiv și cu deschidere către reflecție [10,

p. 23]. Dramatizarea și rolul activ al elevului, punerea în scenă a textului sau povestirea din perspectivă subiectivă fac ca elevul să se implice în mod activ, fapt care stimulează motivația intrinsecă. Crearea de texte proprii, scrierea de poezii, replici de teatru sau povestiri cu final schimbat permite exprimarea identității elevului, oferindu-i satisfacție personală și interes pentru limbajul expresiv.

Exemple de bune practici. Printre acestea, evidențiem:

Lectura expresivă cu roluri (clasa a II-a). Profesorul citește povestea *Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă, folosind voci diferite pentru fiecare personaj. Apoi elevii sunt invitați să repete dialogurile în perechi, cu intonație și mimică. Activitatea se încheie cu un mini-joc de improvizație, în care elevii propun finaluri alternative.

Rezultat: crește implicarea afectivă, elevii sunt mai atenți la cuvintele folosite și își doresc să „joace” din nou altă poveste.

Atelier de scriere creativă (clasa a III-a). După lectura basmului *Pungața cu doi bani* de Ion Creangă, elevii scriu un jurnal imaginar al cocoșului, apoi îl citesc în fața clasei.

Rezultat: dezvoltă vocabularul expresiv, stimulează empatia și motivația pentru scris.

Teatru de umbre (clasa I). Pentru poezia lui Mihai Eminescu *Somnoroase păsările* elevii creează siluete din carton, proiectate cu lanternă. Recită în cor, în timp ce personajele se „mișcă” pe perete.

Rezultat: învățarea prin joc captează interesul celor mici, iar limbajul poetic este receptat vizual și afectiv.

Bunele practici de predare a limbajului literar stimulează învățarea și îi motivează pe elevi.

Rolul profesorului în activarea motivației. Profesorul nu este doar un mediator între copil și text, ci și un model. Atitudinea sa față de lectură, modul în care pune în valoare expresivitatea limbajului și empatia cu care primește răspunsurile elevilor influențează motivația acestora. Ca strategii esențiale, se recomandă: valorizarea creativității și a implicării, evitarea criticii excesive, încurajarea efortului și a cooperării [8, p. 59].

Un climat bazat pe încurajare, empatie și respect este esențial pentru ca elevii să se simtă în siguranță și valorizați. Profesorul trebuie să manifeste acceptare necondiționată, care stimulează implicarea activă [3, p. 118]. Adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare al elevului și oferirea unor activități semnificative sporesc interesul pentru învățare [2, p. 142]. Elevii trebuie să înțeleagă sensul și utilitatea a ceea ce învață.

Metodele participative, precum învățarea prin joc, proiectele, dezbaterile sau lucrul în grup stimulează curiozitatea și plăcerea de a învăța [8, p. 63]. Impli-

carea activă în sarcini duce la creșterea motivației intrinseci. Elevii trebuie să primească feedback clar, specific și încurajator. Lauda sinceră, focalizată pe efort și progres, are un impact pozitiv asupra încrederii în sine și a dorinței de a continua [5, p. 112].

În concluzie: Asimilarea limbajului literar nu este doar o sarcină academică: ea are o putere formativă incontestabilă și reprezintă o oportunitate de formare holistică a elevilor. Literatura devine nu doar un instrument de predare, ci și un vehicul de umanizare. Atunci când literatura este abordată cu sensibilitate, cu metode interactive și adaptate vârstei, ea devine o sursă puternică de motivație. Elevul învață cu plăcere, se exprimă cu ușurință și dezvoltă o relație autentică cu limba română.

Printr-o pedagogie a limbajului literar, școala contribuie esențial la formarea conștiinței morale și civice a elevului, iar rolul limbajului literar în dezvoltarea elevilor este de:

- a dezvolta vocabularul activ și pasiv: expunerea constantă la limbajul literar contribuie la îmbogățirea vocabularului, la înțelegerea sinonimiei și la folosirea expresiilor idiomatice;
- a forma gândirea critică și reflexivă: textele literare stimulează analiza, interpretarea și formularea de opinii, dezvoltând gândirea logică și argumentativă;
- a cultiva gustul estetic: prin intermediul poeziei, al fabulelor și al poveștilor, elevii învață să aprecieze frumusețea limbajului și creativitatea artistică;
- a stimula imaginația și empatia: identificarea cu personajele și situațiile narative dezvoltă capacitatea de proiecție imaginară și de înțelegere a celorlalți;
- a îmbunătăți exprimarea orală și scrisă: elevii devin mai clari, mai expresivi și mai nuanțați în exprimare, atât în discursul oral, cât și în cel scris.

Motivația reprezintă o condiție fundamentală în procesul de învățare a limbajului literar. Prin metode centrate pe elev, prin alegerea unor texte relevante și prin cultivarea unei relații pozitive cu lectura, profesorii pot susține dezvoltarea unei motivații intrinseci durabile la elevi. Literatura, astfel predată, nu mai este o simplă disciplină, ci devine experiență, reflecție și formare de sine.

În ciclul primar, profesorul este principalul motor al motivației pentru învățare. Prin atitudinea sa, metodele utilizate și relația cu elevii, el poate transforma învățarea într-un proces plăcut, provocator și personalizat. În acest sens, activarea motivației nu este o tehnică punctuală, ci o dimensiune continuă a actului educațional.

Pentru a-i motiva pe elevi să însușească limbajul literar, cadrele didactice pot utiliza: lectura expresivă a

textelor literare, însoțită de mimică și intonație; jocuri de rol sau dramatizări ale poveștilor citite; crearea de povești în grup, dezvoltând creativitatea și colaborarea; ilustrarea textelor literare prin desen sau colaj; lectura în aer liber sau în spații neconvenționale, care adaugă un plus de entuziasm; cluburi de lectură sau ateliere creative.

Reieșind din cele expuse, credem că asimilarea limbajului literar nu este doar o sarcină academică în actul educațional, iar motivația elevilor din învățământul primar crește galopant față de limbajul literaturii române, ei astfel începând să descopere nu doar sensul cuvintelor, ci și bucuria de a le folosi artistic. În acest mod, limba maternă devine nu doar un mijloc de comunicare, ci și un spațiu al reflecției și al frumosului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Breu W. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. 352 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Polirom, 2006. 316 p.
3. Cucos C. Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.

4. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.
5. Dumitru I. Motivația pentru învățare. Iași: Polirom, 2001. 232 p.
6. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. București: Paralela 45, 2008. 1526 p.
7. Nussbaum M. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010. 158 p.
8. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011. 316 p.
9. Ricoeur P. From Text to Action: Essays in Hermeneutics II. Evanston: Northwestern University Press, 1991. 346 p.
10. Rosenblatt L. M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. 232 p.
11. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. În: Contemporary Educational Psychology, 2000, Vol. 25 (1), pp. 54-67.

Dezvoltarea abilităților de lectură cu ajutorul textului literar la elevii din ciclul primar

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16945009



Maria PESCARU

dr., conf.univ., Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnică București



Nicoleta DOBRIN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Rezumat: Dezvoltarea abilităților de lectură la elevii din ciclul primar reprezintă o prioritate în cadrul procesului educațional, având în vedere importanța lecturii pentru formarea competențelor de bază. Textul literar oferă numeroase oportunități pentru formarea și exersarea abilităților de citire, înțelegere și interpretare a mesajelor scrise. Prin integrarea lecturii interactive, a discuțiilor ghidate și a activităților de comprehensiune, se pot atinge obiective esențiale în formarea cititorului activ și reflexiv. Articolul explorează rolul textului literar în dezvoltarea competențelor de lectură, evidențiind metode și strategii eficiente aplicabile în învățământul primar.

Cuvinte-cheie: lectură, elevi, abilități, text literar, strategii.

Abstract: The development of reading skills in primary school students is a priority in the educational process, given the importance of reading in the formation of basic skills. The literary text offers numerous opportunities for

the development and practicing of reading, understanding, and written message interpreting skills. By integrating interactive reading, guided discussions, and comprehension activities, essential goals can be achieved in the training of an active and reflective reader. The article explores the role of the literary text in the development of reading skills, highlighting effective methods and strategies that are applicable in primary education.

Keywords: reading, students, skills, literary text, strategies.

Lectura reprezintă o abilitate fundamentală în educația timpurie, având un impact direct asupra performanțelor școlare viitoare și asupra formării personalității elevului. În ciclul primar, textul literar devine un instrument esențial în stimularea interesului pentru lectură, dezvoltarea limbajului și cultivarea gândirii critice [7]. Prin povestiri, basme, poezii și alte forme de creație literară, elevii intră în contact cu limbajul expresiv și figurat, învățând să decodifice sensuri și să se implice emoțional în procesul de lectură.

Textul literar este un instrument de bază în dezvoltarea abilităților de lectură la elevii din ciclul primar. Prin alegerea adecvată a textelor și aplicarea unor metode didactice active și participative, cadrele didactice pot contribui la formarea unor cititori competenți, creativi și sensibili. Este esențial ca lectura să fie percepută nu doar ca o activitate școlară, ci și ca o experiență de viață care îmbogățește și dezvoltă personalitatea elevului.

Dezvoltarea competenței de lectură reprezintă un obiectiv fundamental al educației contemporane, lectura fiind strâns legată de succesul școlar și profesional al elevilor. Într-un context educațional marcat de diversitate lingvistică, socială și culturală, cadrele didactice sunt provocate să identifice și să aplice strategii eficiente, care să stimuleze interesul pentru lectură și să îmbunătățească nivelul de înțelegere a textului scris. Lectura nu este doar o abilitate tehnică, ci un proces cognitiv complex, ce presupune activarea unor mecanisme superioare de înțelegere, interpretare și reflecție critică [13].

În ultimii ani, cercetările din domeniul didacticii limbii și literaturii române au evidențiat eficiența strategiilor active și interactive în formarea cititorului competent [9]. Metode precum lectura predictivă, lectura ghidată, jurnalul dialogic sau tehnicile de tip *Gândește – Perechi – Prezintă* contribuie la implicarea elevilor în actul lecturii și la formarea unei relații semnificative cu textul. De asemenea, abordările centrate pe elev, care valorifică interesele și experiențele acestuia, par să aibă un impact pozitiv asupra motivației pentru lectură [8].

Prin urmare, în prezentul articol ne propunem să analizăm principalele strategii didactice utilizate pentru dezvoltarea competenței de lectură, evidențiind eficiența acestora în contextul învățământului primar. Articolul are ca obiectiv nu doar descrierea acestor strategii,

ci și oferirea unor repere practice pentru aplicarea lor într-un mod adaptat la nevoile concrete ale elevilor.

I. IMPORTANȚA LECTURII ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Lectura contribuie la dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a copilului. Prin lectură, elevii își îmbogățesc valorile morale și culturale, ceea ce le dezvoltă gustul estetic. Prin analiza textelor narative sau lirice, elevii își dezvoltă empatia, înțeleg mai bine lumea înconjurătoare și își exprimă emoțiile. Povestirile cu personaje pozitive sau cu conflicte morale îi determină să reflecteze asupra propriilor acțiuni.

Textele literare contribuie la dezvoltarea abilităților de lectură prin mai multe funcții: stimulează imaginația, sporesc vocabularul, încurajează empatia și permit o mai bună înțelegere a structurilor narative [16]. Copiii care citesc texte literare de calitate au șanse mai mari să-și dezvolte o gândire logică și creativă, să-și exprime clar ideile și să înțeleagă perspective diferite asupra lumii.

De asemenea, literatura pentru copii este adaptată nivelului de dezvoltare cognitivă și afectivă a celor cărora li se adresează, facilitând învățarea și înțelegerea [11].

II. STRATEGII DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA LECTURII

Profesorul joacă un rol esențial în stimularea interesului pentru lectură. Unele strategii eficiente sunt:

- lectura expresivă, realizată de cadrul didactic pentru a stârni interesul și curiozitatea;
- lectura pe roluri, care dezvoltă fluența și înțelegerea textului;
- folosirea fișelor de lectură și a jurnalelor de lectură, care încurajează reflecția personală;
- discuțiile dirijate pe marginea textului, care antrenează gândirea critică;
- ilustrarea fragmentelor citite, care stimulează creativitatea.

Vom descrie principalele roluri ale acestor strategii.

1. Îmbunătățirea înțelegerii textului. Strategiile didactice ajută elevii să decodeze, structureze și interpreteze informațiile dintr-un text. Prin metode precum lectura ghidată, harta ideilor principale, anticiparea sau jurnalul dublu, elevii învață să identifice ideile-cheie, să urmărească firul narativ sau logic al textului, să facă inferențe și conexiuni și să

interpreteze intențiile autorului.

2. Dezvoltarea gândirii critice și metacognitive. Prin strategii precum gândirea cu voce tare (*think aloud*), întrebările reflexive sau predarea-învățarea reciprocă, elevii devin mai conștienți de propriul proces de lectură. Astfel, ei învață să-și monitorizeze comprehensiunea, să soluționeze situațiile când n-au înțeles ceva și să reflecteze asupra sensului textului și a propriilor reacții.

3. Creșterea motivației și a implicării. Strategiile interactive și centrate pe elev (de exemplu, lectura în perechi, clubul de lectură, proiectele creative) transformă lectura într-o activitate atractivă. Acestea stimulează curiozitatea și plăcerea lecturii, creează o atmosferă pozitivă și cooperantă și reduc anxietatea legată de lectură prin activități ludice și colaborative.

4. Personalizarea învățării, în care fiecare elev are un stil propriu de învățare. Strategiile didactice permit adaptarea activităților la nivelul de competență al elevului, la interesele și nevoile sale, dar și la ritmul său propriu de lucru. Prin aceasta, lectura devine accesibilă și semnificativă pentru toți elevii.

5. Dezvoltarea competențelor transversale. Lectura nu este o activitate izolată. Strategiile didactice contribuie și la dezvoltarea exprimării orale și scrise, la îmbunătățirea vocabularului, la cultivarea empatiei, a gândirii analitice și a spiritului critic, la integrarea lecturii în contexte reale, interdisciplinare.

6. Rolul familiei și al comunității. Familia are un rol decisiv în formarea obiceiului de a citi. Copiii care cresc într-un mediu în care lectura este valorizată au șanse mai mari să-și dezvolte abilități solide de lectură. Implicarea părinților prin cititul împreună sau prin discutarea cărților citite poate stimula considerabil interesul pentru textul literar. De asemenea, credem că bibliotecile școlare și publice, cluburile de lectură sau activitățile extracurriculare pot sprijini dezvoltarea acestor abilități.

7. Rolul textului literar în procesul educațional. Textul literar oferă contexte bogate și variate pentru dezvoltarea limbajului. Prin lectura expresivă, dramatizare, discuții pe marginea textelor, elevii dobândesc deprinderi de comunicare orală și scrisă. Povestirea și parafrizarea stimulează gândirea logică și exprimarea coerentă.

8. Dezvoltarea vocabularului și a exprimării. Literatura pune la dispoziția copiilor un vocabular divers, figuri de stil și construcții gramaticale corecte. Expunerea repetată la aceste structuri le îmbunătățește capacitatea de a se exprima corect și creativ.

9. Stimularea gândirii critice și a empatiei. Prin personaje și situații narative, elevii învață să analizeze, să compare și să tragă concluzii. Totodată, identificarea cu personajele le dezvoltă empatia și înțelegerea

diversității emoționale.

Obstacole în dezvoltarea abilităților de lectură. Există mai mulți factori care pot îngreuna procesul de învățare a lecturii: lipsa motivației – elevii nu asociază lectura cu o activitate plăcută; accesul limitat la cărți potrivite vârstei; dificultăți de concentrare sau de înțelegere a mesajului literar; suportul insuficient din partea familiei sau lipsa unei rutine de lectură acasă.

Activități didactice bazate pe texte literare, precum jocul de rol, scrierea de finaluri alternative, redactarea de scrisori din perspectiva personajelor sau dialoguri creative contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare într-un mod atractiv și eficient.

III. STRATEGII MODERNE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ

Într-o societate digitalizată și în continuă schimbare, competența de lectură rămâne esențială pentru dezvoltarea cognitivă și profesională a individului. Strategiile moderne de predare pun accentul pe metode interactive, personalizate și integrate cu tehnologia în vederea stimulării înțelegerii textului, a gândirii critice și a motivației pentru lectură.

1. Lectura interactivă și colaborativă. Lectura nu mai este o activitate solitară. Prin metode ca lectura în perechi, grupurile de discuție sau lectura dirijată, elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să pună întrebări și să-și dezvolte empatia față de personaje sau contexte.

2. Utilizarea tehnologiei educaționale. Aplicațiile digitale (*Kahoot, Mentimeter, Padlet*), platformele de e-learning și cărțile audio facilitează accesul la conținuturi variate și adaptate nivelului fiecărui elev. De asemenea, lectura de pe ecran poate include funcții interactive precum dicționare integrate sau adnotări.

3. Strategii metacognitive. Predarea strategiilor de autoreglare, cum ar fi previzionarea, clarificarea, sumarizarea și interogarea în baza textului, ajută elevii să devină cititori activi, conștienți de propriul proces de înțelegere.

4. Gamificarea (de la engl. *game*, joacă) lecturii. Transformarea lecturii într-o experiență ludică prin badge-uri, punctaje, provocări sau competiții între clase crește motivația elevilor și le dezvoltă autonomia în învățare.

5. Integrarea lecturii în proiecte interdisciplinare. Textele literare și nonliterare pot fi incluse în proiecte STEM, civice sau artistice, ceea ce oferă elevilor o viziune holistică și practică asupra lecturii.

Textul literar este un instrument esențial în dezvoltarea lecturii în clasele primare. Prin metode didactice variate, prin sprijinul familiei și prin selecția atentă a textelor, cadrele didactice pot contribui decisiv

la formarea unor cititori activi și reflexivi. O bază solidă în lectură va influența pozitiv întregul parcurs educațional al copilului.

În concluzie: Am evidențiat eficiența unor strategii didactice variate în dezvoltarea competențelor de lectură și în creșterea motivației elevilor. Integrarea metodelor active, centrate pe elev are un impact pozitiv nu doar asupra performanței academice, ci și asupra implicării afective și cognitive în actul lecturii. Strategiile didactice au un rol esențial în dezvoltarea lecturii, deoarece facilitează nu doar *învățarea mecanică a cititului*, ci și *înțelegerea profundă, critică și conștientă a textului*.

Rolul strategiilor didactice este de a transforma lectura într-un proces activ, conștient și valoros. Considerăm că strategiile sprijină formarea unor cititori competenți, capabili să înțeleagă, să analizeze și să valorifice informația scrisă în mod eficient – o abilitate crucială pentru viața academică și socială. Cadrele didactice ar trebui să adopte o abordare flexibilă, adaptând strategiile la nivelul de dezvoltare al elevilor, la tipul de text studiat și la obiectivele urmărite. De asemenea, este necesară o formare continuă a profesorilor în domeniul didacticii lecturii, pentru a răspunde provocărilor actuale ale educației. Așadar, credem că lectura nu trebuie privită ca o simplă abilitate tehnică, ci ca un instrument esențial pentru formarea gândirii critice, a empatiei și a spiritului democratic – valori fundamentale într-o societate bazată pe cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulucea C. A. Strategii didactice moderne. București: EDP, 2018. 328 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 2008. 194 p.
3. Ciobanu M. Competența de lectură: de la comprehensiune la interpretare. Iași: Polirom, 2020. 316 p.
4. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2013. 536 p.
5. Duffy G. G. Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies. New York: Guilford Press, 2009. 231 p.
6. Dumbravă G., Căprioară D. Metode moderne de dezvoltare a competenței de lectură. București: EDP, 2015. 264 p.
7. Frunză A. Lectura și formarea competențelor lingvistice la vârstele mici. Iași: Aramis, 2017. 324 p.
8. Gambrell L. B., Morrow L. M., Pennington C. Early Childhood Literacy: The National Reading Conference Policy Brief. National Reading Conference, 2007. 27 p.
9. Guthrie J., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading. În: Kamil M. L. et al (eds.) Handbook of Reading Research. Vol. III. New York: Routledge, 2000, pp. 403-422.
10. Manolescu M. (coord.) Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: Editura Universitară, 2016. 230 p.
11. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivația pentru învățare: Teorii și aplicații. Iași: Polirom, 2019. 296 p.
12. Preda V. Strategii moderne de dezvoltare a competenței de lectură. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2022. 312 p.
13. Pressley M., Afflerbach P. Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. New York: Routledge, 1995. 168 p.
14. Roșca C. Lectura digitală în școala românească: provocări și oportunități. În: Educația Azi, nr. 2, 2021. 1860 p.
15. Stan E. Lectura – de la teorie la practică. București: Paralela 45, 2009. 365 p.
16. Stan E. Strategii didactice de lectură. Ghid pentru învățător. București: Paralela 45, 2010. 46 p.



Liliana GROSU

dr., conf. univ., Universitatea de Stat
Bogdan Petriceicu Hasdeu din Cahul

Inter- și transdisciplinaritate în predarea povestirii *Arionești* de Ion Druță

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16945040

Rezumat: Inter- și transdisciplinaritatea sunt concepte tot mai frecvent utilizate în sursele de specialitate din domeniul științelor educației, iar aceste demersuri sunt justificate pe

deplin prin faptul că oferă noi perspective de abordare a conținuturilor/disciplinelor școlare și oferă posibilitatea de a face conexiuni multiple. Articolul le oferă cadrelor didactice din învățământul preuniversitar un suport praxiologic pentru predarea povestirii *Arionești* de Ion Druță (inclusă în manualul de limbă și literatură română pentru clasa a VII-a) prin intermediul inter- și transdisciplinarității, propunând activități care fac conexiunea dintre disciplina Limba și literatura română și alte discipline și domenii de studiu: Geografie, Geografie lingvistică, Chimie, Biologie, Științe ale naturii, precum și Arte.

Cuvinte-cheie: interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, demers didactic, conexiuni, interactivitate.

Abstract: *Inter- and transdisciplinarity are concepts that are increasingly used in specialized literature in educational sciences, and these approaches are fully justified by the fact that they offer new perspectives on school content/subjects, as well as the possibility of making multiple connections. Our article aims to provide praxiological support for teachers in pre-university education to teach the short story Arionești by Ion Druță (included in the 7th form Romanian Language and Literature textbook) through inter- and transdisciplinarity, proposing activities that make the connection between Romanian Language and Literature and other school subjects and domains of knowledge: Geography, linguistic geography, Chemistry, Biology, Natural Sciences, as well as fine arts.*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, connections, didactic approach, interactivity.*

Într-un context al continuilor schimbări și provocări educaționale, inter- și transdisciplinaritatea au valoarea unor imperative ale învățământului contemporan, care se orientează spre o abordare holistică, dezvoltând competențe transversale. Din această perspectivă, „o competență-cheie nu se referă strict la o anumită disciplină de învățământ, ea este transdisciplinară, competența-cheie este legată direct de abordările inter- și transdisciplinare ale învățării” [7, p. 79].

Într-un articol de sinteză, Maria Hadîrcă ne prezintă transdisciplinaritatea drept „o cale logică de evoluție a cunoașterii educaționale și a calității învățării” [8, p. 3]. De aceeași părere e și Ion Achiri când susține că „predarea-învățarea-evaluarea transdisciplinară reprezintă viitorul educației în Republica Moldova” [1, p. 43]. Ne propunem în acest articol să sintetizăm unele concepte teoretice privind inter- și transdisciplinaritatea și să prezentăm o aplicație practică.

Astfel, proiectarea demersurilor inter- și transdisciplinare derivă din noile tendințe ale procesului didactic la nivel internațional, lansate de exegeți precum J. Dewey, H. Jacobs, J. Moffett ș.a., dar și la nivel național, prin direcțiile conturate de B. Nicolescu sau L. Ciolan, idei reflectate și în materiale/articole discutate în cadrul unor proiecte și conferințe naționale și internaționale.

Intenția acestei intervenții se vrea a fi una aplicativă, de aceea nu ne vom axa pe reperele teoretice decât în măsura în care să explicăm esența celor două noțiuni, inter- și transdisciplinaritate, și să demonstrăm legătura dintre ele. Pe de altă parte, vizând formarea viitorilor specialiști în domeniu, nu putem trece cu vederea faptul că studenții trebuie ghidați atât în aspecte teoretice, cât și practice.

Analizând abordările inter- și transdisciplinare în reconfigurarea învățării la nivelul integrării conținuturilor, cercetătoarea Nina Petrovski susține că „...nivelul unde pentru prima dată are loc integrarea propriu-zisă

este interdisciplinaritatea”, pentru că aceasta „implică interferarea diverselor arii curriculare” [11, p. 219], iar odată cu acest proces are loc transferul cunoștințelor fundamentale în diverse contexte ale realității, formându-se o viziune globală. Tot „interdisciplinaritatea permite soluționarea problemelor care nu pot fi rezolvate prin metode și abordări unice”; de asemenea, „prezintă o imagine holistică asupra fenomenelor studiate în cadrul diferitelor discipline” [10, p. 219].

În raport cu *interdisciplinaritatea*, care „este o totalitate de relații și interdependențe dintre diverse conținuturi la nivelul demersului didactic pentru dezvoltarea personalității elevului” [3, p. 219], „faza cea mai complexă și mai radicală a integrării” o reprezintă *transdisciplinaritatea*, care oferă o perspectivă actuală, modernă de reconfigurare a procesului educațional. Pentru a ajunge la „unitatea cunoașterii”, trebuie să înțelegem că orice disciplină de studiu reprezintă un domeniu deschis, iar activitățile formale și informale realizate în procesul de predare-învățare-evaluare pot „dialoga” între ele pentru a-i forma elevului/studentului o viziune integratoare asupra întregului demers educațional, care să-i asigure, așa cum susține B. Nicolescu, „echilibrul necesar între interioritatea și exterioritatea ființei umane” [7, p. 76].

Este cunoscut și demonstrat faptul că inter- și transdisciplinaritatea oferă o perspectivă mai largă asupra procesului de învățare, punând la contribuție cunoștințele acumulate de elevi/studenți, valorificând potențialul creativ al acestora și stimulând demersul didactic către rezultate racordate la adevărata existență umană. Acest tip de abordare nu lasă în umbră nici achizițiile formative tradiționale, dar, în același timp, fortifică tendințele didacticii moderne, asigurându-i elevului/studentului rolul de explorator, cercetător, analist, interpretator și creator de noi idei și soluții.

La nivelul actelor normative, acest demers este susținut de Curriculumul național la disciplina *Limba*

și literatura română (pentru clasele de liceu), 2019, care edifică *principiile proiectării-predării-receptării-învățării-evaluării didactice*, inclusiv principiul „corelării transdisciplinare/interdisciplinare” [3, p. 7], propunându-se teme transdisciplinare, organizarea decadelor limbii și literaturii române în plan inter- și transdisciplinar, ateliere de lectură, de scriere, de discuție/de dezbateri inter- și transdisciplinare, produse finale pentru portofoliu, proiecte integrate, astfel realizându-se „dialogul” dintre disciplinele școlare.

Urmărind sistemul de învățământ din Estonia, care a stabilit printr-o hotărâre de guvern așa-numitele *teme cross-curriculare*, dar și recomandările UNESCO, ale educației STEM, Maria Hadîrcă susține că „acest exemplu de bună practică poate fi valorificat și în cadrul procesului de reconstrucție a curriculumului școlar din Republica Moldova” [7, p. 81], iar ariile curriculare ar putea fi redefinite din perspectiva interdisciplinarității astfel:

1. Educație lingvistică și literară pentru comunicare și dialog intercultural;
2. Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului;
3. Educație pentru știință, tehnologie, inginerie și matematică;
4. Educație pentru sensibilizare artistică și exprimare culturală;
5. Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră;
6. Educație pentru valori și gestionarea corectă a timpului liber [7, p. 81].

Procesul integrat de competențe transversale tinde, în concepția lui Liviu Ciolan, „să acopere rupturile dintre discipline, să asigure sinergia câmpurilor disciplinare în rezolvarea de probleme, construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsive” [2, p. 39]. Aceste „punți” interdisciplinare fac conexiunea dintre discipline, dintre diferite domenii de cunoaștere umană, adăugând valoare la ceea ce cunosc elevii/studenții dintr-o anumită arie de învățare, astfel sporindu-le experiența de învățare.

Trecând în revistă aceste concepte teoretice asupra inter- și transdisciplinarității, putem subscrie la ideea susținută de Nina Petrovski, conform căreia aceste direcții de abordare „creează un nou context de învățare, astfel contribuind la reconfigurarea învățării prin:

- stabilirea relațiilor reciproce între elev-profesor;
- trecerea la tipul de învățare conceptuală aprofundată;
- angajarea elevilor în învățare prin probleme;
- aplicarea cunoștințelor în contexte noi și complexe;
- centrarea pe colaborare, rezolvare de probleme;
- transferarea cunoștințelor din viața de zi cu zi

în practica școlară, de la o disciplină la alta, pe verticală și orizontală;

- creșterea motivației pentru învățare;
- stimularea capacității de autoevaluare;
- creșterea stimei de sine și a sentimentului de siguranță într-o lume a schimbărilor rapide” [11, p. 39].

În procesul receptării, textul literar, ca un tot întreg, format din latura materială și ideală, din formă și conținut, cu structură de suprafață și structură de adâncime (dacă privim din punct de vedere lingvistic), oferă o succesiune de etape: lectura propriu-zisă, identificarea temelor și motivelor literare, decodificarea semnelor și simbolurilor, explicarea conotațiilor figurilor de stil, a imaginilor plasticizante, interpretarea mesajului, a conținutului ideatic, procese care deschid oportunități pentru învățarea transdisciplinară.

Opera lui Ion Druță este considerată de unii exegeți ca fiind o sursă bogată de valori și tradiții ale spațiului basarabean, atât geografic, cât și cultural, precum și un model în prefigurarea unor chipuri umane memorabile, firi sensibile, uneori nuanțate umoristic, alteori dezlănțuite într-o fermitate de nestrămutat. Din această perspectivă, opera lui Ion Druță se pretează pentru zeci de interpretări și reinterpretări, ceea ce îi permite a fi tratată în plan inter- și transdisciplinar. Povestirile și nuvelele sale permit o fuziune de relații între disciplinele *Limba și literatura română, Istorie, Geografie, Educație muzicală, Educație plastică* etc. Un astfel de demers inter- și transdisciplinar este propus de Natalia Luchianciuc în articolul *Abordarea transdisciplinară a romanului drufian Clopotnița* [9, p. 39].

În demersul nostru practic, pentru exemplificare, ne vom axa pe povestirea *Arionești* de Ion Druță, propusă în manualul de limbă și literatură română, clasa a VII-a, în capitolul VIII, *Lumea ca spectacol*. Narațiunea prezintă o scurtă întâmplare la care naratorul a fost martor, cu un singur fir narativ, cu câteva personaje care apar chiar în incipitul lucrării, în expoziție, iar altele pe parcursul desfășurării subiectului: „o tânără horodișteancă, elevă dintr-a zecea”, „un mecanic pe care nu-l cunoștea nimeni”, „eu și fratele Pavel”, la care se adaugă șoferul de autobuz și vreo douăzeci de femei, „un buchet de fuste și basmale”, în frunte cu o femeie cu basma roșie, „una zdravănă și rumenă, un băboi din cei ce țin pe umerii lor și familia, și satul, și republica”.

Prima activitate transdisciplinară pe care le-am putea-o propune elevilor/studenților ar reieși din conexiunea literaturii cu geografia – atât obiectul propriu-zis, prin crearea unei hărți a personajelor, paralel cu o hartă a locațiilor care sunt amintite în text: Dondușeni, Horodiște, Sudarca și Arionești, cât și geografia lingvistică, prin marcarea unor cuvinte/forme neîntâlnite în zona de trai:

chindii; rablă; oleacă; a se ciorovăi; oi ave; om mai sta și-om mai grăi; să îmblu; coșurile iestea; aiestea; otobuză; v-o pus; am mântuit prășitul; or trimite; cămeșă; s-or lua; oamenii iștia; înflat; ciuculată; în fiecare sară.

Elevii/studenții vor fi puși în situația de a se informa despre aceste localități, care este amplasarea geografică, depărtarea dintre ele, numărul de locuitori, structura etnică, care sunt cele mai frumoase locuri turistice din aceste localități, tradiții, obiceiuri etc. Prin deducție, în baza structurii etnice a localităților identificate pe harta construită, vor putea înțelege utilizarea unor cuvinte de tipul „Poehali?”, „Kuda?”, „capici” ș.a.

În abordarea povestirii, am putea cerceta fenomenul „colbului” și al „ploii”, asupra cărora insistă autorul în câteva secvențe. La începutul textului apare o astfel de descriere: „Era o zi fierbinte de la începutul lui august – numai soare, colb și zăpușeală. Mai ales colb era destul. Nu plouase de o lună și un praf cenușiu, urăcios, se sălta de pe drumuri, de prin văi, de pe câmpuri. Se ridica singur, fără boare de vânt, plutea îndelung în văzduh, după care se așternea pe nesimțite peste livezi, peste case, peste fețele oamenilor, în fiecare clipă, la orice respirație îl simțea cum îți pătrunde în plămâni” [4, p. 171]. Când apare autobuzul, în urma sa se formează „un mare nor de colb”; în momentul când urcă femeile: „...colb, căldură, de vreo lună și ceva nu ploua...”. I-am putea provoca pe elevi/studenți să facă o cercetare chimică a fenomenului „colb”, din ce este format, în care formulă chimică s-ar încadra (legătura cu chimia), care sunt efectele lui asupra plămânilor (legătura cu științele biologice). Pe baza științelor naturii, se poate explica fenomenul ploii, cum are loc circuitul apei în natură, care sunt factorii specifici de care depinde formarea ploii, cum se formează picăturile de apă, ce conține apa de ploaie din punct de vedere

chimic, tipuri de ploaie, care sunt efectele asupra mediului, beneficiile etc.

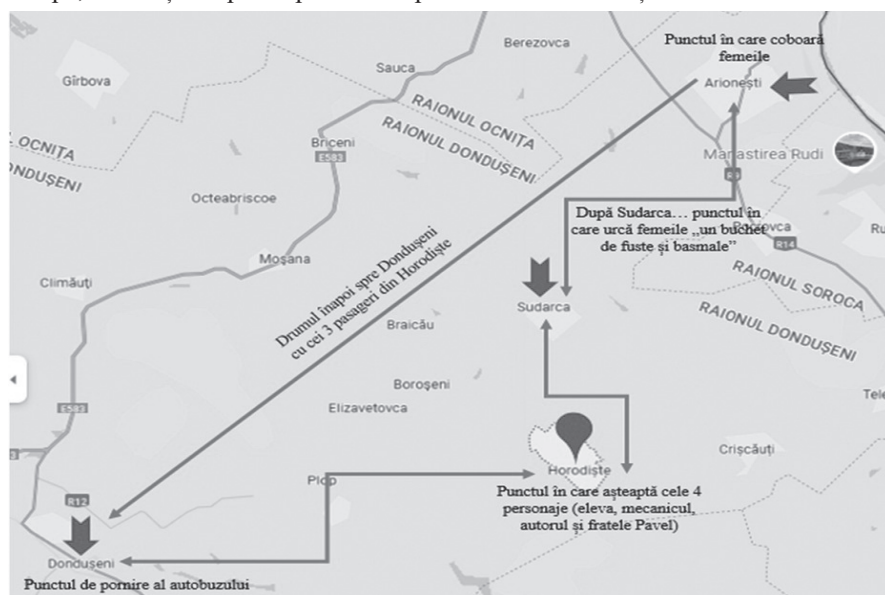
Le putem propune elevilor/studenților să înregistreze audio/video un buletin meteo în care să includă cuvinte, expresii din text, de exemplu: „începutul lunii august”, „zi de sâmbătă”, astăzi se prevede „numai soare, colb și zăpușeală”, „fără boare de vânt”, e o zi toridă încât „sfârșie fierul fierbinte”. În ultimele două săptămâni, „tot învăluia a ploaie”, dar „nici o speranță”; astăzi e „una din zilele celea când nici nu ți-e a vorbi, nici nu ți-e a asculta”. În cazul în care așteptați autobuzul, adăpostiți-vă la umbră, „sub un salcâm bătrân” de la marginea drumului. Ați ascultat un buletin meteo. Informațiile meteorologice au fost furnizate oficial de Centrul pentru Prognoze Meteorologice Arionești.

De la științele exacte, chimie, biologie, științe ale naturii, putem urmări legătura literaturii cu artele frumoase, în special cu muzica, impulsul sentimental pe care îl provoacă, efectele estetice în formarea atitudinilor și crearea bunei dispoziții. Astfel, putem proiecta un demers interdisciplinar ce ar viza personalitatea mecanicului, care în text „fredona întruna romanțe de dragoste” (moment repetat în aceeași formulare de două ori) sau, cum scrie în alt fragment, „legând nod o zdreanță de melodie, a pornit” spre livada de vișini, când șoferul s-a oprit să toarne apă în „gura fierbinte a motorului” și să stropască autobuzul. La revenirea din livadă, „îndată ce a scos-o la capăt cu vișinile,” împărțind tuturor „vișinile, una dulce, alta acrișoară, tocmai ceea ce vroia sufletul”, a început a cânta *Căsuța noastră, cuibușor de nebunii*. Chiar și atunci când au urcat femeile, mecanicul, după ce a „scos două ruble” să le plătească prășitoarelor drumul, pentru a opri zarva și a nu mai întinde treaba, dar și a ajunge la tren la timp,

iarăși „pornește romanța acelei căsuțe pline de nebunii”, fapt pentru care „haiduceasa” l-a înfruntat: „Ia te uită cum l-o mai înflat cântecele...”, iar mecanicul a rămas nedumerit și chiar frustrat, pentru că „mătușa nu a înțeles al cui e cântecul și ale cui au fost rublele...”.

Figura 1. Harta localităților și harta personajelor

Piesa *Căsuța noastră, cuibușor de nebunii* poate reprezenta un moment de informare despre autorul



versurilor, când a apărut piesa, ce cântăreți au interpretat-o (evident, se vor asculta versiuni disponibile în mediul online [12]) și alte detalii.

Dintre artele frumoase s-ar putea explora talentele artistice ale elevilor/studenților de a surprinde prin desen sau pictură imagini, tablouri din narațiune.

Prin abordare interdisciplinară, de data aceasta cu științele juridice, am putea discuta în privința unor fragmente din text care fac referire la „lege”. Vom exemplifica prin câteva variante. Primul fragment descrie momentul în care femeile „s-au înfipt în ușa autobuzului, dar ușa stă moartă în lăcatele ei”, iar șoferul le anunță plata: „Câte zece capici de om...”, iar ca replică primește cuvintele: „D-apoi dacă vrei să știi, apoi după lege tu nici n-ai dreptul să ceri de la noi bani cât suntem aici în mijlocul drumului. Așa că deschide frumuseț...” [4, p. 175].

Într-un alt fragment, după ce femeile au urcat în autobuz, iar șoferul insistă asupra plății, se face o altă referire la „lege”:

„Șoferul fierbea.

– Nu mă faceți să mă ridic și să arunc sapele și coșurile voastre în mijlocul drumului...

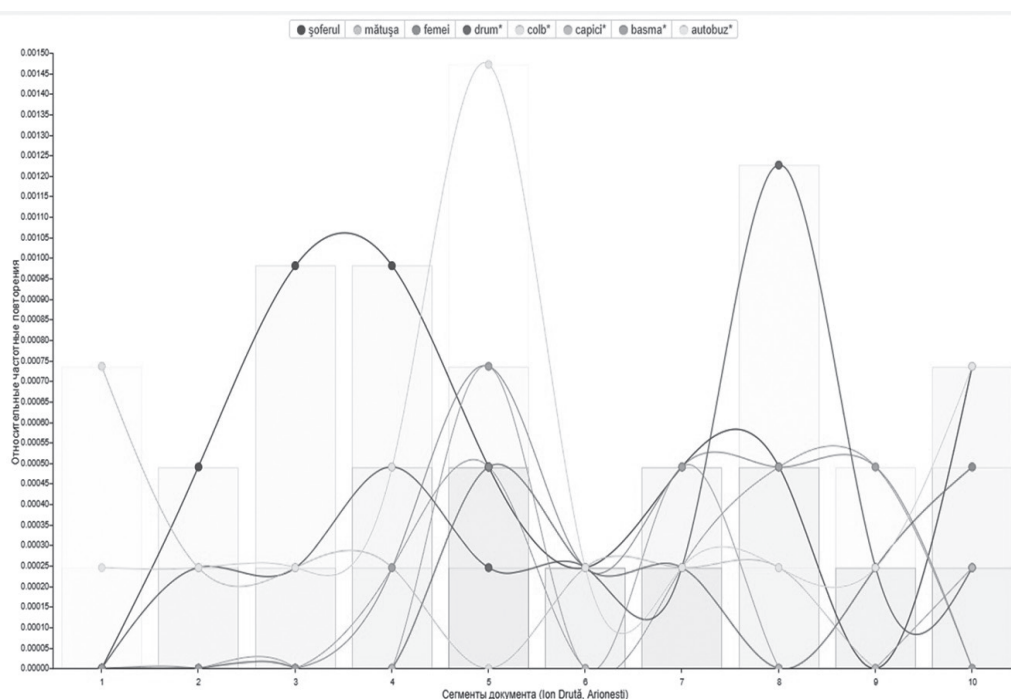
– Dacă tu nici măcar n-ai dreptul să pui mâna pe dânsese. Că, după lege, dacă nu-ți place ceva, du-te și caută un milițian, să vedem cine are și cine nu are dreptate, da să pui tu mâna pe lucrurile noastre și să ni le mai arunci în mijlocul drumului...” [4, p. 177].

Referiri la drepturile unui cetățean liber, într-un stat liber, face și mecanicul, care, înfruntat de „băboiul” grupului de femei precum că, fredonând melodia *Căsuța noastră, cuibușor de nebunii*, umblă cu „porcării”, în loc să se uite că au fete tinere printre ele, iar el „trebuie să-și știe locul și măsura...”, neîmpăcat cu situația, se întreabă: „cum, adică, lui, cetățean liber într-o țară liberă, să i se interzică să-și exprime emoțiile într-o formă corespunzătoare gustului și înclinațiilor sale? A început o altă melodie – nu chiar așa de deocheată, dar tot o romanță jucăușă” [4, p. 178].

Ca să justifice aceste trimiteri la „lege” ale „băboiului” cu basma roșie, dar și ale mecanicului, elevii/studenții trebuie să consulte codurile de legi din Republica Moldova sau vreo persoană care lucrează în domeniul juridic, care fie vor confirma, fie vor infirma cele spuse de sus-numitele personaje.

Punând în valoare cuceririle tehnologiilor informaționale – de exemplu, posibilitățile platformei *Voyant Tools* – le putem propune elevilor/studenților să identifice cuvintele-cheie ale textului, apoi să obțină diagrame privind frecvența acestora în întreg textul. Din Diagrama 1, cu următoarele cuvinte-cheie selectate: *șoferul, mătușa, femei, drum, colb, capici, basma, autobuz*, deducem că cel mai des utilizat este cuvântul *drum*, cu semnificație de motiv și laitmotiv literar într-o multitudine de opere literare: drum al inițierii, drum al cunoașterii, drum/traseu al vieții,

Diagrama 1. Ocurența cuvintelor șoferul, mătușa, femei, drum, colb, capici, basma, autobuz în povestirea Arionești de Ion Druță



drum al întoarcerii/drum fără întoarcere, drum îngust/larg, drum pe pământ/în văzduh, drum prin imaginație etc. Într-un demers intradisciplinar, le putem propune elevilor/studenților să identifice opere literare din literatura română și literatura universală unde apare acest motiv, ce tip de drum reprezintă și ce semnificație comportă.

De asemenea, ar putea, prin comparație, să studieze mai multe dicționare de simboluri și motive literare, să realizeze un tabel sintetizator privind operele din literatura română, dar și din literatura universală, care abordează acest motiv.

Le putem propune mai multe articole publicate, pentru a le lărgi orizontul cunoașterii, dar și pentru a-i familiariza cu noi modalități de analiză a unui motiv/simbol literar. De exemplu: Nicolae Felecan, *Noțiunea „drum” în limba română* [5], Gheorghe Giurcă, *Semnificații ale drumului inițiativ parcurs de Harap-Alb* [6] ș. a.

Într-un final, tot urmărind legătura literaturii cu artele frumoase, întrucât „satul cela al lor îi teatru dintr-un capăt în altul”, s-ar putea înscena un fragment din text, sub forma unei scurte piese de teatru, întrucât deznodământul textului e chiar ultimul fragment:

„Dacă ei îs cu toții de acolo din Arionești – și șoferul, și femeile celea. Le duce el cu autobuzul mai în fiece sară și nu le mai cere nici un ban, numai când se întâmplă și câte un străin printre dâșii, ei, pentru a-i astupa ochii, încep, chipurile, a se ciorovăi ei înde ei... Că ăștia din Arionești îs al naibii, și satul cela al lor îi teatru dintr-un capăt în altul...” [4, p. 179]

Lumea ca teatru este o temă universală, iar abordarea acesteia poate genera diverse interpretări. Teatrul poate fi abordat din perspectiva jocului/rolului, care poate fi mai bine sau mai rău jucat, astfel că suntem tentați să identificăm teatrul cu lumea în marea ei manifestare, lume pe care o mimează, o esențializează, o sintetizează, îi conferă credibilitate și o plasează în regimul descifrărilor, al semnificațiilor multiple. Întâmplător sau deliberat, teatrul deschide ferestre acolo unde ele sunt slab conturate, scoate la suprafață subtexte și din ele croiește orizonturi de interpretare.

În concluzie: Abordările inter- și transdisciplinare permit realizarea unor proiecte didactice interactive, stimulându-le elevilor/studenților curiozitatea și interesul pentru învățare. Elevii/studenții se pot regăsi în domenii conexe literaturii, în raporturi inter- și transdisciplinare, astfel sporindu-le oportunitățile

de a fi mai pregătiți pentru a răspunde imperativelor timpului modern.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. Evaluarea națională transdisciplinară. În: *Materialele conferinței științifice internaționale Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
3. Curriculum național la Limba și literatura română, clasele X-XII. Chișinău, 2019, p. 7. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_limba_romana_sc_nat_liceu_6.pdf (Accesat la 02.12.2024).
4. Druță I. Scrieri. Vol. I. Chișinău: Literatura artistică, 1989, pp. 171-179.
5. Felecan N. Noțiunea „drum” în limba română. În: *Limba Română*, nr. 1-3, anul XVII, 2007. Pe: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=906>
6. Giurcă Gh. Semnificații ale drumului inițiativ parcurs de Harap-Alb. În: *Limba Română*, nr. 4-6, anul XII, 2002. Pe: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2844>
7. Hadîrcă M. Conexiunile inter- și transdisciplinare în reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie (Aria curriculară *Limba și Comunicare*). În: Callo T. et al. Reconfigurarea procesului de învățare în contextul provocărilor societale. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 78-86.
8. Hadîrcă M. Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (99-100), 2016, pp. 3-7.
9. Luchianciuc N. Abordarea transdisciplinară a romanului druzian *Clopotnița*. În: *Limba Română*, nr. 5-6, anul XXXIV, 2024. Pe: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=4598> (Accesat la 03.12.2024).
10. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Junimea, 2010.
11. Petrovski N. Abordările inter- și transdisciplinare în reconfigurarea învățării. În: Callo T. et. al. Reconfigurarea procesului de învățare în contextul provocărilor societale. Chișinău: CEP UPSC, 2023.
12. <https://www.youtube.com/watch?v=Z0TygYPWv00> (Accesat la 04.12.2024).



dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale

Mariana MARIN

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16945051

Rezumat: Reforma educațională contemporană pune accentul pe dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor și pe conectarea cunoștințelor școlare cu situații reale de viață. În acest context, învățarea integrată a apărut ca o soluție pentru depășirea fragmentării pe discipline, oferind elevilor o perspectivă holistică asupra cunoașterii. Lucrarea de față prezintă modelul inovator ILIADA – o abordare interdisciplinară care îmbină Istoria, Limba/Literatura, Ingineria, Arta, Digitalizarea și Acțiunea într-un cadru unitar de învățare. Sunt descrise fundamentele teoretice ale modelului, modul său de implementare într-un proiect-pilot tematic și rezultatele obținute. Proiectul integrat, având ca temă Prietenia și implicând elevi de diferite vârste (învățăământ primar, gimnazial și liceal), a demonstrat potențialul modelului ILIADA de a spori motivația pentru învățare, de a dezvolta competențe-cheie (comunicare, colaborare, gândire critică, creativitate, abilități digitale) și de a transforma rolul elevului din receptor pasiv în participant activ la propria formare. Articolul se încheie cu o discuție asupra implicațiilor acestui model pentru practicile educaționale și politicile curriculare, evidențiind valoarea sa aplicativă în contextul integrării curriculare moderne și al educației centrate pe competențe.

Cuvinte-cheie: învățare integrată, interdisciplinaritate, competențe transversale, ILIADA, proiect educațional.

Abstract: Contemporary educational reform emphasizes the development of students' transversal competencies and the connection of school knowledge to real-life situations. In this context, integrated learning has emerged as a solution to overcome subject fragmentation, offering students a holistic perspective on knowledge. This paper presents the innovative ILIADA model – an interdisciplinary approach that combines History, Language/Literature, Engineering, Art, Digitalization, and Action within a unified learning framework. The theoretical foundations of the model, its implementation in a thematic pilot project, and the results obtained are described. The integrated project, centered on the theme of „Friendship” and involving students of various ages (primary, lower secondary, and high school), demonstrated the potential of the ILIADA model to increase motivation for learning, develop key competencies (communication, collaboration, critical thinking, creativity, digital skills), and transform the student's role from passive receiver to active participant in their own formation. The article concludes with a discussion of the implications of this model for educational practice and curriculum policies, highlighting its practical value in the context of modern curriculum integration and competence-centered education.

Keywords: integrated learning, interdisciplinarity, transversal competencies, ILIADA, educational project.

Educația contemporană se confruntă cu provocarea de a pregăti elevii pentru o societate din ce în ce mai complexă și interconectată, care solicită competențe extinse, transversale, dincolo de cunoașterea strict factuală. Tradițional, școala a fost organizată pe discipline izolate, însă o asemenea segmentare poate limita capacitatea elevilor de a re-

aliza conexiuni între concepte și de a aplica cunoștințele în situații variate. Ca răspuns la aceste limite, abordarea curriculumului integrat a revenit în atenție, argumentată inclusiv de cercetări psihopedagogice care arată că învățarea este mai eficientă atunci când informațiile sunt prezentate în modele semnificative și conectate. Există un consens emergent în ultimele decenii că elevii care participă la programe de învățare interdisciplinară au performanțe cel puțin la fel de bune ca cei din sistemele tradiționale, uneori chiar superioare, beneficiind, totodată, de oportunități sporite de dezvoltare personală. În plus, abordările transdisciplinare aduc beneficii majore: ele stimulează gândirea critică și creativă, îmbunătățesc abilitățile de comunicare și cooperare, cresc motivația elevilor pentru învățare și facilitează rezolvarea de probleme prin conectarea cunoștințelor școlare cu experiențe practice din lumea reală.

Un obiectiv central al politicilor educaționale actuale este dezvoltarea competențelor transversale (denumite și competențe ale secolului al XXI-lea sau competențe-cheie) la toți elevii. Acestea reprezintă un set larg de cunoștințe, abilități, obiceiuri de lucru și trăsături de caracter apreciate ca esențiale pentru succesul în viața contemporană, competențe ce pot fi aplicate în orice domeniu profesional și context civic sau educațional pe parcursul întregii vieți. Printre competențele transversale se numără capacitatea de lucru în echipă, comunicarea eficientă (orală și scrisă), gândirea critică, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, creativitatea și inovația, asumarea inițiativei și a spiritului antreprenorial, învățarea autonomă și pe tot parcursul vieții, alfabetizarea digitală, precum și atitudini de respect pentru diversitate și cetățenie responsabilă. Importanța acestor competențe este incontestabilă pentru integrarea tinerilor în societatea viitorului, însă dezvoltarea lor nu poate fi pe deplin

realizată într-un sistem de învățământ centrat strict pe discipline separate, ci necesită abordări care să promoveze interdisciplinaritatea și învățarea contextualizată.

Așa cum subliniază Ciolan (2008), integrarea curriculară "nu este doar un artificiu didactic sau o strategie de eficientizare a procesului de predare, ci reflectă o schimbare profundă de paradigmă, menită să aducă școala mai aproape de complexitatea lumii reale și de nevoia elevului de a construi sens în învățare" [8, p. 35]. În acest context, a fost conceput modelul de învățare integrată ILIADA, ca răspuns la nevoia de a oferi elevilor o educație holistică, ancorată în realitate și orientată spre competențe. Acronimul ILIADA provine de la cele șase domenii-cheie pe care acest model le integrează: *Istorie, Limbă/Literatură, Inginerie, Artă, Digitalizare și Acțiune* [6, p. 261]. Denumirea este aleasă strategic, evocând celebra epopee antică *Iliada* a lui Homer – un simbol cultural care subliniază interdisciplinaritatea (îmbinarea elementelor istorice, mitologice și literare, analog cu combinarea domeniilor de studiu în modelul propus). Fiecare literă a acronimului reprezintă un domeniu esențial al cunoașterii, sugerând că o învățare holistică este cheia formării intelectuale complete. Totodată, numele ILIADA are avantajul de a fi scurt, atractiv și ușor de reținut, captând imaginația elevilor și profesorilor deopotrivă. Integrând discipline umaniste (precum *Istoria* și *Literatura*) cu domenii tehnico-științifice (*Ingineria*, *Tehnologia digitală*), conceptul ILIADA creează o simbioză între trecut și viitor, evidențiind continuitatea și evoluția cunoașterii umane într-o manieră relevantă pentru educația contemporană. În plus, datorită caracterului său generic, modelul ILIADA este versatil și adaptabil – putând fi aplicat într-o multitudine de proiecte și contexte educaționale, de la explorări istorico-literare până la inovații tehnologice, artistice ori acțiuni comunitare.

Tabelul 1. Domeniile modelului integrat ILIADA și contribuțiile lor în proiectele educaționale

Domeniu (ILIADA)	Roluri și tipuri de activități educaționale integrate
<i>Istorie (I)</i>	Contextualizarea cunoașterii în timp și spațiu; conexiuni cu moștenirea culturală și evenimentele istorice relevante temei.
<i>Limbă și Literatură (L)</i>	Explorarea limbajului și a textelor literare; dezvoltarea comunicării, a imaginației și interpretarea creativă a informațiilor.
<i>Inginerie (I)</i>	Aplicarea cunoștințelor științifice și tehnice; proiectarea și construirea de artefacte sau modele legate de temă.
<i>Artă (A)</i>	Exprimarea artistică și sensibilizarea estetică; realizarea de creații vizuale, muzicale sau dramatice care reflectă tema.
<i>Digitalizare (D)</i>	Utilizarea tehnologiei digitale în scop educațional; crearea de conținuturi multimedia, colecții digitale și instrumente IT.
<i>Acțiune (A)</i>	Implicarea practică și civică; organizarea de evenimente, prezentarea și diseminarea rezultatelor în comunitate, activism.

În secțiunile următoare, vom prezenta metodologia prin care a fost implementat și testat acest model într-un context școlar concret, rezultatele obținute și implicațiile identificate pentru dezvoltarea curriculară viitoare. Scopul investigației este de a evalua în ce măsură modelul ILIADA poate oferi un cadru eficient de integrare a disciplinelor și

de formare a competențelor transversale, relevant pentru cercetători în științele educației și pentru factorii decizionali implicați în modernizarea politicilor curriculare.

Metodologie: Pentru a explora aplicabilitatea modelului ILIADA, am realizat un *studiu de caz* de tip proiect-pilot într-o instituție de învățământ, constând într-un *proiect tematic integrat* derulat conform principiilor acestui model. Proiectul s-a desfășurat pe parcursul a mai multe săptămâni (6 săptămâni calendaristice, cu activități săptămânale dedicate), în semestrul al doilea al anului școlar, și a implicat elevi și cadre didactice din diferite cicluri și discipline. Grupul de elevi participant a fost *eterogen ca vârstă*, incluzând elevi din clasele a III-a (învățământ primar), a VII-a (gimnaziu) și a XII-a (liceu). S-a optat intenționat pentru un grup intergenerațional, întrucât cooperarea într-un mediu de vârstă mixtă reflectă mai bine interacțiunile reale din societate; elevii mai mari îi pot sprijini pe cei mai mici, iar cei mici pot oferi idei proaspete, toți învățând astfel să se adapteze și să colaboreze eficient în echipă. Numărul total al elevilor implicați a fost de 30 (câte 10 elevi din fiecare nivel de învățământ menționat), organizați pe subgrupuri mixte de lucru, astfel încât în fiecare echipă să se regăsească reprezentanți ai tuturor nivelurilor.

Echipa de implementare a proiectului a inclus profesori din mai multe arii curriculare, selectați pe baza celor șase domenii ILIADA. Astfel, au participat un profesor de **istorie**, un profesor de **limba și literatura română** (care a coordonat și aspectele de limbă modernă/comunicare), un profesor de **educație tehnologică** (cu competențe de inginerie, care a acoperit și elemente de științe), un profesor de **arte** (arte vizuale/educație plastică), precum și un profesor de **informatică** (pentru componenta *Digitalizare*). De asemenea, a fost implicat un cadru didactic cu rol de consilier educativ, pentru a facilita legătura cu comunitatea (componenta *Acțiune civică*). Profesorul de limba română a avut rolul de coordonator al proiectului. Colaborarea interdisciplinară a fost esențială: cadrele didactice au planificat împreună etapele proiectului și și-au sincronizat obiectivele astfel încât activitățile fiecărei discipline să se completeze reciproc. În situațiile în care au fost necesare cunoștințe de nișă (de exemplu, elemente specifice de patrimoniu cultural sau tehnologii istorice), s-au invitat și alți specialiști ca mentori externi (muzeografi, ingineri etc.), pentru scurte intervenții sau ateliere practice, la cererea profesorilor inițiatori.

Tema și scenariul proiectului: Ținând cont de programa școlară și de interesele potențiale ale elevilor din diferite cicluri, s-a stabilit ca nucleu comun al proiectului tema *Prietenia*. Deși acest subiect poate părea simplu sau generic, el apare frecvent atât în literatura pentru copii, cât și în operele clasice studiate în gimnaziu și liceu, permițând tuturor elevilor implicați să relaționeze cu

tema la nivelul lor de vârstă. Pornind de la tema aleasă, am formulat o *dilemă transversală*, menită să stimuleze gândirea creativă și să genereze conexiuni între discipline: *“Ai ocazia să călătorești înapoi în timp și să asculți o conversație secretă între Mihai Eminescu și Ion Creangă. Cum ar influența o astfel de călătorie literară imaginația și creativitatea ta?”*. Această întrebare-problemă, cu caracter fictiv și provocator, a fost prezentată elevilor ca punct de plecare și fir narativ al proiectului, dându-i-se și un titlu sugestiv – *Dosarul secret al marilor clasici*. Scenariul presupunea deci investigarea de către elevi a vieții și operei celor doi mari scriitori prieteni (Eminescu și Creangă), în paralel cu explorarea contextului istoric al epocii lor, a inovațiilor tehnologice din secolul al XIX-lea, a elementelor artistice și de civilizație relevante, precum și realizarea unor paralele cu prezentul (inclusiv utilizarea mijloacelor digitale moderne pentru a „documenta” această călătorie imaginară în trecut).

Desfășurarea activităților: Proiectul integrat s-a derulat în regim preponderent extracurricular (în afara orelor standard de clasă), sub forma unui club/proiect școlar, însă organizarea a fost gândită flexibil, astfel încât componentele sale să poată fi integrate și în orarul obișnuit, ca activități complementare orelor de curs. Au fost alocate întâlniri săptămânale de 2-3 ore pentru lucru în echipă, pe o durată de șase săptămâni, cu posibilitatea ca elevii să colaboreze și online între întâlniri (prin intermediul unei platforme educaționale digitale). Metodologia urmată a fost cea a *învățării bazate pe proiect* (*Project-Based Learning – PBL*): elevii au avut un obiectiv final clar (elaborarea *Dosarului secret* cu toate produsele și concluziile proiectului) și au parcurs etape de planificare, documentare, creare, prezentare și reflecție. Încă de la început, au fost stabilite un set de *obiective de învățare* cu caracter transversal, precum: la finalul proiectului, fiecare elev „*să învețe să descopere*” informații noi prin cercetare autonomă, „*să învețe să facă*” lucruri concrete punând în practică idei (learn by doing), „*să învețe să muncească în echipă*” eficient, dar și „*să învețe să se cunoască pe sine și să își depășească limitele*” în procesul creativ. Aceste obiective au ghidat modul în care au fost concepute sarcinile pe parcurs.

În conformitate cu modelul ILIADA, s-a urmărit ca proiectul să integreze *toate cele șase domenii* menționate, fiecare aducând o perspectivă specifică asupra temei *Prietenia* și contribuind la produsul final. Prin urmare, echipa de profesori a elaborat pentru fiecare domeniu disciplinar câte un set de *activități și sarcini practice* destinate elevilor, interconectate între ele. În esență, abordarea a fost următoarea:

- **Componenta Istorie** a asigurat *contextualizarea temporală și culturală* a proiectului. Elevii au fost îndrumați să se documenteze despre viața și epoca lui Eminescu și Creangă, să cerceteze evenimente

istorice relevante (ex., Unirea Principatelor, Războiul de Independență) și să reconstruiască mental „atmosfera” secolului al XIX-lea – modul de viață, obiceiurile și valorile societății de atunci.

- **Componenta *Limbă și Literatură*** a fost centrată pe *explorarea operei literare* și pe exprimare creativă. Elevii au citit sau revizuit texte de referință (povești de Ion Creangă, poezii de Mihai Eminescu), apoi au scris propriile lor texte: mesaje, dialoguri imaginate între cei doi scriitori, scurte *texte dramatice* inspirate din viața acestora etc., și le-au prezentat în cadrul unui club de dezbatere literară.
- **Componenta *Inginerie/Tehnologie*** a adus *aspectul practic și tehnic*: elevii au conceput și realizat *machete* și obiecte reprezentative pentru epoca respectivă (ex., un prototip simplificat al presei de tipar sau al unui aparat foto vechi) și au amenajat un mic studio de filmare de epocă unde au înregistrat interviuri și scenete, confecționând recuzita necesară (mase, lumini, microfoane improvizate, costume de secolul al XIX-lea).
- **Componenta *Artă*** a permis elevilor să exprime *vizual și artistic* ceea ce au învățat: aceștia au realizat *desene și picturi*, ilustrând scene din poveștile lui Creangă sau din poeziile lui Eminescu; au creat colaje de fotografii vechi și au pus în scenă un scurt *moment teatral* (sceneta), imaginând o întâlnire între cei doi autori, dezvoltându-și și abilități de actorie și expresie corporală.
- **Componenta *Digitalizare*** a integrat *utilizarea instrumentelor IT*: elevii au creat un album digital cu documente și imagini de arhivă despre scriitori, au realizat prezentări multimedia (slide-uri, materiale video editate) și chiar au experimentat dezvoltarea unei mici aplicații interactive (un prototip de aplicație mobilă pentru colecționarea și prezentarea informațiilor despre opera celor doi scriitori). Această secțiune a proiectului a asigurat dobândirea competențelor digitale și a demonstrat modul în care tehnologia modernă poate fi folosită pentru a da viață trecutului.
- **Componenta *Acțiune*** a pus accentul pe *implicarea elevilor în comunitate și punerea în practică* a celor învățate. S-a planificat organizarea unei *expoziții interactive* la nivelul școlii, în cadrul căreia elevii și-au prezentat public produsele realizate (postere, machete, materiale multimedia) și au împărtășit experiențele acumulate colegilor, părinților și profesorilor interesați. De asemenea, echipele de elevi au conceput și *activități de diseminare*: au creat pliante informative despre proiect, au pregătit ateliere demonstrative pentru colegii mai mici și au propus o *Săptămână culturală* în școală, dedicată valorilor naționale, în care să fie integrate rezultatele

proiectului lor.

Pe tot parcursul proiectului, profesorii au avut rol de *facilitatori* și mentori, supraveghind progresul echipelor, oferind feedback și asistență atunci când a fost necesar, dar lăsând elevilor libertatea de a explora și de a-și asuma responsabilități. *Evaluarea* rezultatelor s-a făcut într-un mod preponderent calitativ și holistic. S-a pus accentul pe evaluarea continuă (formativă) – prin observație și îndrumare în timpul activităților – și pe o evaluare sumativă finală sub forma prezentării publice a proiectului. Fiecare echipă de elevi și-a expus produsul final și concluziile în cadrul evenimentului expozițional (prezentările publice menționate), primind feedback atât de la profesorii evaluatori, cât și de la public. Acest tip de *evaluare autentică* a permis aprecierea competențelor transversale demonstrate de elevi (creativitate, colaborare, comunicare etc.), dincolo de simpla verificare a achizițiilor de cunoștințe factuale. Indicatorii de succes au inclus: gradul de implicare și cooperare al elevilor în grup, originalitatea și calitatea produselor realizate, acuratețea informațiilor integrate, precum și capacitatea elevilor de a reflecta asupra celor învățate și de a face legături între diferitele perspective disciplinare.

De menționat că proiectul-pilot nu a avut un grup de control sau un design experimental strict cantitativ, accentul fiind pe *observație și descriere*. Metodologia se încadrează astfel în sfera cercetării acțiune pedagogice și a designului curricular, urmărind îmbunătățirea practicilor educaționale prin inovare și reflectând asupra efectelor constatate în teren.

Rezultate: Implementarea proiectului integrat de tip ILIADA a generat rezultate notabile, vizibile, atât în produsele finale create de elevi, cât și în modul în care elevii și-au dezvoltat competențele pe parcurs. La finalul celor șase săptămâni, elevii au realizat o *paleată diversă de materiale și activități*, care ilustrează bogăția abordării interdisciplinare. Printre *produsele școlare* concrete realizate, s-au numărat:

- **Revista de cercetare** – o publicație tipărită artizanal (și în format digital), ce cuprinde articole scrise de elevi despre viața și opera lui Eminescu și Creangă, contextul istoric al secolului al XIX-lea, precum și despre importanța prieteniei în literatură și în viața reală.
- **Infografice educative** – diagrame și afișe informative create de elevi pentru a ilustra cronologia evenimentelor istorice și literare legate de cei doi autori, relația de prietenie dintre ei, precum și concepte-cheie (ex., *prietenia în literatura română*).
- **Prezentări multimedia** – de exemplu, un scurt *film video* de 10 minute produs de elevi, care combină elemente de teatru filmat (conversația imaginară între Eminescu și Creangă) cu elemente documentare (fotografii de epocă, narațiuni istorice înregistrate),

precum și o *prezentare PowerPoint* interactivă utilizată la expoziția finală, ce rezumă etapele și rezultatele proiectului.

- **Portofoliu digital** – un site web sau blog al proiectului, realizat de elevi, unde au fost încărcate materialele produse (texte, imagini, video), permițând diseminarea online a *Dosarului secret al marilor clasici* către un public mai larg.
- **Machete și obiecte artisanale** – de pildă, macheta casei memoriale a lui Ion Creangă din Humulești (la scară redusă, realizată din materiale reciclabile), un leagăn tradițional de lemn (obiect prezent în scrierile lui Creangă) construit de elevi ori o reproducere a unui stilou și a unei călimări de epocă, simbolizând instrumentele de creație ale lui Eminescu.
- **Postere și afișe tematice** – lucrări grafice mari realizate de echipe, prezentând concepte-cheie despre prietenie, citate din operele studiate, fotografii ale autorilor și ilustrații realizate de elevi, folosite pentru decorarea spațiului expozițional.
- **Creații literare originale** – câteva eseuri argumentative pe tema prieteniei (în care elevii au argumentat importanța prieteniei folosind exemple din viața celor doi scriitori), poezii compuse în stil eminescian, precum și scurte povestiri inspirate de copilăria lui Creangă, toate reunite într-o secțiune specială a revistei de cercetare.
- **Aplicație software prototip** – un mic program (aplicație mobilă simplă) conceput de grupul de informatică, numit *Prietenii clasicii*, care le permite utilizatorilor să parcurgă o hartă interactivă cu locuri din viața lui Eminescu și Creangă, oferind pentru fiecare loc informații, imagini de arhivă și fragmente literare relevante (acest prototip a demonstrat modul în care competențele de programare ale elevilor pot fi integrate creativ cu conținuturile umaniste ale proiectului).

Produsul final al proiectului – metaforic numit *dosar* – a constat într-o colecție integrată ce îmbină text, imagine, obiecte fizice și elemente digitale, reflectând abordarea multidimensională a temei.

Pe parcursul realizării acestor produse, elevii au avut oportunitatea să îndeplinească roluri variate și complexe, depășind statutul tradițional de receptor pasiv al informației. Ei au devenit cercetători, creatori, comunicatori și organizatori ai propriului demers de învățare. Observațiile directe și jurnalele de reflecție ale profesorilor-îndrumători au evidențiat următoarele aspecte legate de proces și competențe:

- **Dezvoltarea abilităților de comunicare și expresie.** Elevii au redactat și prezentat discursuri în fața colegilor (ex., un elev de clasa a VII-a a ținut un discurs despre valoarea prieteniei pornind de la relația dintre Creangă și Eminescu), au participat la un club

de dezbateri în care au discutat ideile din operele celor doi autori, au imaginat dialoguri fictive între scriitori, pe care le-au transpus sub formă de scenete. Ei au scris și scurte piese de teatru sau monologuri inspirate din biografiile acestora, pe care apoi le-au interpretat, exersându-și și exprimarea orală și artistică. Aceste activități au condus la vizibile progrese în abilitatea elevilor de a comunica atât în scris, cât și verbal, la îmbogățirea vocabularului și la creșterea încrederii de a vorbi în public.

- **Aplicarea cunoștințelor în mod practic (competențe tehnice și de inginerie).** Elevii au fost foarte implicați în partea practică – de la proiectarea decorului și a recuzitei pentru sceneta istorică, până la asamblarea efectivă a decorului. Ei au transformat sala de clasă într-un veritabil *studio improvizat*, instalând lumini, camere video, microfoane artisanale etc., simulând o *emisiune TV* în care interviatorii (elevi) îi întrebau pe „Eminescu” și „Creangă” (interpretați de alți elevi) despre experiențele lor. De asemenea, partea de *construcție de machete* le-a permis să își dezvolte îndemânarea tehnică: elevii au măsurat, decupat, lipit, asamblat diferite materiale, lucrând adesea în echipă pentru a rezolva probleme (ex., cum să facă macheta casei suficient de stabilă sau cum să realizeze costume care să semene cu cele din secolul al XIX-lea). Aceste sarcini practice au antrenat gândirea inginerască și au arătat elevilor relevanța cunoștințelor de știință și tehnologie în realizarea unui produs concret.
- **Manifestarea creativității artistice.** O componentă apreciată de elevi a fost cea artistică. Elevii talentați la desen au contribuit cu ilustrații și picturi ce reprezentau scene din *Amintiri din copilărie* sau motive decorative de epocă, iar cei pasionați de teatru au fost actori în sceneta organizată. Întreg grupul a colaborat la decorarea scenei pentru reprezentație și la organizarea unei mici expoziții de artă cu lucrările lor plastice în holul școlii. Implicarea în aceste activități a stimulat creativitatea elevilor – mulți dintre ei venind cu idei originale (un grup a realizat, de exemplu, un colaj fotografic în care cei doi clasici „apăreau” alături de imagini moderne, punând în dialog trecutul cu prezentul, idee lăudată de profesori). Elevii au învățat să se exprime prin diferite limbaje (vizual, teatral, muzical – au inclus și un fundal sonor cu muzică veche în prezentarea lor), ceea ce a contribuit la dezvoltarea sensibilității estetice și a încrederii în sine.
- **Integrarea competențelor digitale.** Elevii din generația actuală sunt nativi digital, iar proiectul a valorificat această înclinație. Pe lângă utilizarea instrumentelor digitale pentru documentare (ex., căutarea de informații online despre perioada 1850-

1889), elevii au folosit diverse aplicații pentru a-și realiza produsele: editor de imagini pentru infografice, software de montaj video pentru filmul realizat, platforma Canva pentru designul revistei etc. Unii, mai avansați în IT, au ajutat la programarea prototipului de aplicație mobilă. S-au creat, astfel, colaje digitale, albume foto cu efecte vizuale, o carte electronică PDF care conținea poezii de Eminescu cu design grafic modern, alte asemenea elemente multimedia. Aceste activități au consolidat competențele digitale (alfabetizarea digitală, utilizarea creativă a tehnologiei) și au demonstrat elevilor cum pot folosi tehnologia nu doar pentru divertisment, ci și ca unealtă educativă și de creație.

- **Implicare socială și acțiune civică.** Ultima componentă – *Acțiunea* – a fost materializată prin faptul că elevii și-au prezentat munca în mod public și au încercat să aibă un impact în comunitatea lor școlară. În cadrul expoziției interactive finale, elevii au fost prezenți lângă standurile lor, explicând colegilor mai mici sau vizitatorilor (inclusiv părinți) ce au realizat și ce au descoperit în proiect. Ei au distribuit pliantele informative pe care le-au creat despre importanța operelor clasice și au invitat clasele din școală să participe la *Săptămâna culturală* – o serie de activități (prezentări, ateliere, jocuri de rol) pe care tot ei le-au organizat, având ca scop promovarea literaturii și istoriei într-un mod atractiv. De asemenea, un grup de elevi de liceu a inițiat o mică campanie online de conștientizare pe rețelele sociale, unde au postat fragmente din lucrările lor și i-au îndemnat pe colegi să citească clasici ai literaturii. Toate aceste demersuri au dezvoltat la elevi competențe de organizare, leadership, vorbire în public și i-au făcut să se simtă parte activă a comunității educaționale.

Analiza calitativă a experienței proiectului-pilot indică multiple achiziții și efecte pozitive asupra elevilor. Pe plan cognitiv, elevii și-au aprofundat cunoștințele despre subiectele studiate (literatură, istorie etc.) într-un mod mai aplicat și memorabil decât prin lecții tradiționale, deoarece au explorat informațiile din mai multe perspective și le-au aplicat. Pe plan noncognitiv, s-a remarcat o motivație intrinsecă sporită: elevii au fost entuziasmați de sarcini și au investit timp suplimentar (inclusiv după ore), pentru a le realiza la un nivel înalt. Faptul că la final își vor prezenta munca în fața unui public real i-a ambiționat și responsabilizat. Observațiile profesorilor au notat, de asemenea, îmbunătățiri vizibile în abilitățile de colaborare: echipele de lucru au învățat să comunice eficient, să negocieze idei și să rezolve împreună eventualele neînțelegeri. Elevii mai mari au preluat un rol de mentorat informal față de cei mai mici (ex., un elev de clasa a XII-a a ajutat o elevă de clasa

a III-a să își formuleze ideile în eseu, iar acest lucru a consolidat și la elevul mai mare înțelegerea conceptelor, obligându-l să explice simplu și clar). În același timp, creativitatea elevilor a înflorit – mulți dintre ei au venit cu idei originale, pe care școala tradițională, centrată pe programe fixe, nu le-ar fi încurajat la fel de mult.

Un alt rezultat important a fost schimbarea atitudinii elevilor față de învățare. Prin acest demers integrat, elevii au perceput studiul literaturii și al istoriei nu ca pe o obligație impusă de programa școlară, ci ca pe o aventură a cunoașterii, o investigație personală plină de sens. Ei s-au simțit valorizați în rolul de autori ai propriilor proiecte, devenind participanți activi la procesul educațional. Această transformare este reflectată și de declarațiile lor la final: mulți elevi au mărturisit că au învățat lucruri noi „*fără să simtă că învață*”, că încrederea în sine le-a crescut prin reușita prezentării publice, că au descoperit relevanța unor materii (precum literatura sau istoria) pe care anterior le considerau dificile sau neinteresante. De exemplu, un elev de clasa a VII-a a spus: „*Acum înțeleg mai bine de ce e important să citim; am trăit povestea aproape pe pielea mea, nu doar dintr-o carte*”. Aceste observații confirmă că un mediu de învățare integrat poate schimba paradigmatic modul în care elevii relaționează cu învățarea, trecând de la motivația extrinsecă (note, teste) la motivație intrinsecă (curiozitate, pasiune pentru subiect). Mai mult, elevii au internalizat valori culturale și și-au dezvoltat stima de sine prin faptul că au creat ceva apreciat de ceilalți – un aspect esențial în formarea identității lor de viitori cetățeni educați.

În ansamblu, rezultatele proiectului-pilot sugerează că modelul ILIADA facilitează o învățare profundă și complexă, oferind elevilor șansa de a-și dezvolta simultan cunoștințele, abilitățile practice, atitudinile și valorile. Aceste constatări empirice sunt în concordanță cu literatura de specialitate, care evidențiază că asemenea proiecte transdisciplinare cresc motivația și implicarea elevilor, încurajează gândirea critică și autonomă și duc la formarea unor competențe transferabile pe termen lung. În secțiunea următoare, vom discuta semnificația acestor rezultate și modul în care modelul ILIADA se poziționează în contextul mai larg al inovațiilor educaționale actuale.

Discuții. Rezultatele obținute prin implementarea modelului ILIADA demonstrează potențialul acestuia de a contribui semnificativ la îmbunătățirea practicilor educaționale moderne. În primul rând, succesul proiectului-pilot indică faptul că modelul ILIADA poate servi ca un cadru eficient pentru integrare curriculară, aliniat la tendințele internaționale de inovare în educație. Inițiative precum educația STEM/STEAM au promovat deja interdisciplinaritatea, extinzând procesul de învățare integrată de la științe către artă și domenii

socioumane. ILIADA se înscrie în această paradigmă a abordărilor transdisciplinare, însă aduce o viziune și mai cuprinzătoare, incluzând explicit dimensiunea umanistă (*Istorie, Literatură*) alături de cea tehnologică. Practic, dacă STEAM se concentrează pe legătura dintre științe, tehnologie, inginerie, arte și matematică, modelul ILIADA adaugă componenta de cultură și acțiune civică, creând un echilibru între explorarea patrimoniului trecutului și competențele orientate spre viitor. Această sinteză holistică răspunde direct nevoii actuale de a forma tineri capabili să facă conexiuni semnificative între domenii variate și să abordeze probleme complexe din perspective multiple.

Un aspect remarcabil al modelului ILIADA, evidențiat și de proiectul nostru pilot, este capacitatea sa de a dezvolta simultan competențe transversale diverse în rândul elevilor. În decursul unei singure activități-proiect, elevii și-au exersat competențe de comunicare (scriind și prezentând), competențe sociale (cooperând în echipe eterogene), competențe digitale (folosind creativ tehnologia), competențe cognitive de nivel înalt (analizând critic informații, rezolvând probleme) și competențe de autogestionare (asumarea de roluri, respectarea termenelor, organizarea unei campanii etc.). Practic, proiectul a atins toate cele patru dimensiuni fundamentale ale educației definite de UNESCO – a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăim împreună [7]. Această abordare integrativă face posibilă ceea ce un curriculum tradițional disciplinar realizează cu dificultate: formarea elevului ca întreg, nu doar transmiterea de cunoștințe fragmentate. De exemplu, în proiectul ILIADA, „a învăța să știi” s-a reflectat în însușirea de cunoștințe istorice și literare noi, „a învăța să faci” s-a regăsit în punerea în practică (crearea de produse, organizarea evenimentelor), „a învăța să fii” s-a manifestat prin creșterea încrederii de sine, a responsabilității și a expresivității personale, iar „a învăța să trăim împreună” a fost exersat constant prin munca în echipă, mentoratul colegial și prezentarea către comunitate. Studiul de caz confirmă, astfel, că dezvoltarea acestor competențe esențiale nu poate fi lăsată la voia întâmplării sau tratată ca un aspect colateral al actului educațional – ea trebuie proiectată intenționat în structura activităților de învățare. Modelul ILIADA oferă un exemplu clar de cum se poate realiza acest lucru, într-o manieră atractivă pentru elevi.

Un punct de discuție important, mai ales din perspectiva decidenților educaționali și a cadrelor didactice preocupate de performanțele academice, este impactul curriculumului integrat asupra achizițiilor tradiționale (de tip cunoștințe disciplinare și rezultate la evaluări). Se poate ridica întrebarea: dacă integrăm disciplinele și renunțăm parțial la predarea separată, elevii nu riscă să nu mai aprofundeze suficient fiecare materie? Literatura

de specialitate oferă, din fericire, răspunsuri liniștitoare în această privință. Studii sintetizate în ultimele decenii au arătat că elevii din programe interdisciplinare *„obțin performanțe academice la fel de bune, dacă nu chiar mai bune decât colegii lor din programele tradiționale”*. Experimentul clasic al lui H.H. Jacobs [5] și alte meta-analize au evidențiat că un curriculum integrat nu compromite cunoștințele de bază, ba chiar le poate îmbunătăți calitatea, întrucât elevii înțeleg conceptele mai profund și le rețin mai durabil atunci când le văd aplicate în contexte multiple. În proiectul ILIADA, de pildă, elevii au studiat opera lui Creangă nu doar la ora de română, ci și prin prisma contextului istoric, a elementelor artistice și a impactului cultural – ceea ce a condus la o înțelegere mai nuanțată și la o memorare mai ușoară a detaliilor. Prin abordarea integrată, cunoștințele capătă sens, devin parte dintr-o poveste coerentă, nu doar fapte izolate de memorat. Această conectare a informațiilor stimulează și procesele cognitive superioare, conform cercetărilor din științele cognitive, care susțin că învățarea este optimă atunci când elevii pot discerne tipare și relații între concepte.

Din perspectiva politicilor educaționale și a practicilor la clasă, implementarea modelului ILIADA (și a altor modele de învățare integrată) necesită însă anumite condiții favorizante. Un prim aspect este formarea și suportul cadrelor didactice. Profesorii trebuie să fie pregătiți să colaboreze interdisciplinar, să iasă din „zona de confort” a disciplinei lor și să planifice împreună cu colegii activități inedite. Acest lucru poate fi o provocare, având în vedere că, tradițional, formarea inițială a profesorilor este strict pe specializare. Sunt necesare programe de dezvoltare profesională continuă care să ofere profesorilor metode și instrumente pentru designul curricular integrat, managementul proiectelor școlare, evaluarea competențelor etc. De asemenea, este vital sprijinul leadershipului școlar și al decidenților: orele trebuie flexibilizate (ex., alocarea unor „zile de proiect” sau a unor intervale orare dedicate activităților transdisciplinare), curriculumul național trebuie să lase spațiu pentru astfel de inițiative (fie printr-o componentă de curriculum la decizia școlii, fie prin recomandări metodologice concrete). În școala unde s-a derulat proiectul-pilot, conducerea a susținut activ demersul, oferind resurse (materiale pentru machete, acces la sala multimedia, premii de recunoaștere pentru elevi) și încurajând cadrele didactice implicate – un factor care a contribuit semnificativ la reușită. Implicarea comunității (părinți, instituții locale precum muzee, biblioteci) este un alt element valoros: în cazul nostru, colaborarea cu biblioteca școlii și cu un muzeu local a furnizat materiale documentare și a motivat elevii, arătându-le că munca lor are relevanță dincolo de notele de la școală.

Provocările întâlnite pe parcurs nu sunt de neglijat.

Una dintre ele ține de gestionarea timpului: profesorii implicați au semnalat volumul mare de muncă necesar pentru coordonarea unui asemenea proiect (planificare, comunicare suplimentară, pregătirea evenimentelor). Acest efort a fost însă compensat de entuziasmul elevilor și de satisfacția produselor finale. O altă provocare privește evaluarea – în absența unor instrumente formale adaptate, profesorii au recurs la rubrici calitative și evaluare holistică; ar fi util ca sistemul educațional să dezvolte criterii și instrumente standardizate pentru evaluarea competențelor transversale în proiecte interdisciplinare. De asemenea, nu toți elevii s-au adaptat imediat la noul rol activ – unii, obișnuiți cu învățarea pasivă, au avut nevoie de mai mult sprijin și stimulare la început. Acest aspect evidențiază importanța continuității: ideal, astfel de abordări ar trebui să fie folosite recurent, de la ciclurile mici în sus, pentru ca elevii să devină progresiv mai autonomi și creativi în învățare.

În ciuda acestor provocări, impactul pozitiv observat în proiect confirmă ipoteza că oferirea unui cadru integrat de învățare poate revitaliza procesul educațional. Modelul ILIADA demonstrează cum se pot conecta în mod intenționat obiective din arii diferite, fără a dilua conținuturile, ci dimpotrivă, *îmbogățindu-le reciproc*. Prin faptul că elevii au văzut relevanța reală a celor învățate și au avut ocazia să *creeze* ceva propriu, s-au atins atât scopuri educative imediate (învățarea efectivă a unor noțiuni), cât și scopuri pe termen lung (formarea atitudinilor și competențelor generale). Acest mod de lucru seamănă cu ce vor întâlni elevii în viața adultă – în proiecte universitare, la locul de muncă, în societate, problemele nu vin etichetate pe discipline, ci necesită mobilizarea concomitentă a multor cunoștințe și abilități. Așadar, școala care practică abordări integrate ca ILIADA îi pregătește mai bine pe elevi pentru viață, făcând trecerea de la un sistem predominant orientat spre transmiterea de informații, la un sistem orientat spre construirea de competențe și valori.

Nu în ultimul rând, modelul ILIADA are meritul de a sublinia importanța adaptării educației la contextul local și cultural. Prin includerea literaturii și istoriei naționale în proiect, elevii și-au cultivat respectul față de patrimoniul cultural și de identitatea lor, concomitent cu dezvoltarea abilităților globale precum competența digitală. Astfel de modele integrate pot fi un instrument puternic în combaterea tendinței de uniformizare excesivă a educației – ele permit personalizarea și contextualizarea învățării, fapt ce poate crește relevanța școlii în ochii elevilor și îi poate face pe aceștia să se simtă conectați la propriile rădăcini, în timp ce învață să navigheze în lumea modernă.

În ansamblu, discuția evidențiază că modelul ILIADA reprezintă o sinteză reușită între vechi și nou, între *conținut* și *competențe*, între *predare* și *învățare activă*. El

se aliniază cu direcțiile strategice promovate de cadrele de referință internaționale (OECD, UE) privind educația centrată pe competențe și lifelong learning, demonstrând, în același timp, că astfel de concepte pot prinde viață efectiv în sala de clasă, cu beneficii tangibile pentru elevi.

În concluzie: Studiul de față a prezentat și analizat modelul de învățare integrată ILIADA ca exemplu de inovație curriculară ce răspunde cerințelor educaționale actuale. Atât argumentele teoretice, cât și evidențele practice rezultate din proiectul-pilot implementat converg spre aceeași concluzie: învățarea integrată de tip ILIADA oferă o valoare adăugată reală procesului educațional, prin crearea unui mediu în care cunoștințele, abilitățile și atitudinile se formează într-un mod unitar, coerent și motivant pentru elevi.

Din perspectivă teoretică, modelul ILIADA se bazează pe principii solide: interdisciplinaritatea ca mijloc de a reflecta natura interconectată a cunoașterii, învățarea prin proiect ca strategie de angajare activă a elevilor și orientarea către competențe transversale ca rezultat al educației. Aceste principii sunt susținute de numeroase studii și cadre conceptuale internaționale, de la pedagogia progresistă a lui Dewey la politicile contemporane ale Uniunii Europene privind competențele-cheie. Prin îmbinarea disciplinelor umaniste cu cele STEM și prin ancorarea în realitatea socioculturală (includerea acțiunii și a contextului local), modelul ILIADA reprezintă o abordare cuprinzătoare și echilibrată, evitând atât fragmentarea excesivă, cât și unilateralitatea (ex., doar orientarea spre științe sau doar spre arte). El demonstrează, în esență, cum poate fi depășită falsa dihotomie dintre „cunoștințe” și „competențe”: elevii dobândesc cunoștințe aprofundate *în timp ce* își formează competențele, una facilitând-o pe cealaltă.

Din perspectivă practică, implementarea modelului în cadrul proiectului *Prietenia – dosarul secret al marilor clasici* a arătat *fezabilitatea și eficacitatea* acestuia într-un context școlar real. Elevii participanți au demonstrat un nivel de implicare și entuziasm peste așteptări, au creat produse finale de calitate și și-au dezvoltat vizibil competențele vizate. Faptul că elevi de 9-10 ani au putut colabora fructuos cu elevi de 17-18 ani, că au reușit împreună să organizeze evenimente și să genereze conținut original este o dovadă a potențialului educațional pe care-l are învățarea integrată bine proiectată. Practic, proiectul a constituit un micro-laborator al viitoarei societăți: o comunitate de învățare unde diversitatea (de vârstă, de perspective) a fost un avantaj, unde tehnologia și cultura au co-existat armonios, unde creativitatea a fost la fel de importantă ca rigoarea științifică. Toate acestea au avut loc fără a sacrifica înțelegerea conținuturilor formale – elevii și-au însușit temeinic noțiuni de literatură și istorie, însă într-un mod integrat și aplicat, care le-a sporit retenția și semnificația.

Pentru factorii de decizie în educație, concluziile acestui studiu indică necesitatea și oportunitatea de a extinde asemenea modele de învățare integrată la scară mai largă. În contextul modernizării curriculumului (atât în România, Republica Moldova, cât și în alte sisteme de învățământ europene), includerea explicită a modulelor sau a proiectelor interdisciplinare ar putea deveni un element standard. Modelul ILIADA poate servi drept reper în elaborarea acestor module: el arată ce domenii pot fi combinate cu succes, cum pot fi formulate temele și sarcinile, ce tip de produse și evaluări pot rezulta. De asemenea, implicarea cadrelor didactice în astfel de proiecte ar trebui încurajată prin politici de training și prin recunoașterea efortului (ex., ore de proiect recunoscute în norma didactică, premii pentru inovație didactică, diseminarea bunelor practici). Un alt aspect subliniat de acest studiu este că elevii pot mai mult decât se presupune adesea: dacă li se oferă ocazia și ghidarea necesară, ei pot atinge performanțe impresionante în contexte de învățare neconvenționale, își pot asuma responsabilități și pot lucra la un nivel înalt de autonomie. Acest fapt ar trebui să dea de gândit decidenților, în sensul relaxării unor restricții curriculare rigide și al acordării unei mai mari libertăți școlilor și profesorilor de a experimenta cu pedagogii centrate pe elev.

În încheiere: Modelul ILIADA ilustrează cum poate fi transpusă în practică viziunea unei școli a secolului al XXI-lea: o școală care nu se limitează la pregătirea elevilor pentru teste, ci îi pregătește pentru viață, care nu sufocă curiozitatea și creativitatea în rigori birocratice, ci le cultivă și le valorifică. Prin integrarea inteligentă a disciplinelor și prin orientarea către competențe transversale, această abordare transformă învățarea într-un proces activ, relevant și plin de semnificație pentru elevi. Pe termen lung, asemenea experiențe educaționale pot influența parcursul elevilor, inspirându-i să devină adulți flexibili în gândire, cu o cultură generală solidă și cu abilități de adaptare și inovare. Recomandăm continuarea cercetării în direcția validării extinse a modelului (inclusiv studii cantitative privind performanța academică și evoluția competențelor la elevii implicați în astfel de proiecte), precum și elaborarea unor ghiduri metodologice pentru profesorii interesați să aplice modelul ILIADA sau concepte similare. *Educația viitorului* aparține, cu siguranță, acelor practici care vor reuși să împletească cunoașterea cu acțiunea, trecutul cu viitorul, știința cu arta, iar modelul ILIADA se dovedește a fi un pas concret în această direcție.

Anexă: Exemplu de plan integrat ILIADA (tema *Prietenia*)

Mai jos este prezentat un extras din planul de ac-

tivitate integrată ILIADA realizat în proiectul tematic *Prietenia*, ilustrând sarcini propuse elevilor pentru fiecare domeniu:

Istorie: *Realizați un interviu imaginar* cu cei doi scriitori despre experiențele lor în timpul perioadei istorice trăite, folosind documente și mărturii ale epocii; *Creați o cronologie vizuală* a evenimentelor istorice semnificative din viața lui Eminescu și Creangă, ilustrând-o cu imagini sau desene.

Limbă și Literatură: *Scrieți o scurtă povestire fictivă* despre o zi din copilăria fiecăruia dintre cei doi scriitori; *Realizați o poezie* inspirată de amintirile din viața lui Eminescu sau Creangă, evidențiind tema prieteniei; (opțional: *Scrieți un eseu argumentativ* despre valoarea prieteniei, cu referire la relația dintre cei doi autori).

Inginerie: *Realizați o machetă simplă* a unei tehnologii utilizate în perioada copilăriei scriitorilor clasici (ex., o tiparniță sau un vechi aparat de fotografiat); *Construiți macheta casei humuleștene* (Casa memorială Ion Creangă) la scară redusă, evidențiind elementele arhitecturale ale epocii.

Artă: *Creați un colaj de fotografii vechi* ale scriitorilor, adăugând elemente artistice care reflectă atmosfera vremii respective; *Realizați o pictură sau un desen* care ilustrează o scenă de prietenie din viața sau opera celor doi autori; (opțional: *Organizați o mini-expoziție* de desene și picturi inspirate de *Amintiri din copilărie* și poemele lui Eminescu).

Digitalizare: *Creați un album digital* cu fotografii, documente și manuscrise legate de Eminescu și Creangă, adăugând descrieri și note explicative; *Proiectați o aplicație mobilă* (prototip) care să ofere utilizatorilor informații interactive despre cei doi scriitori (cronologie, harta locurilor importante, citate celebre etc.).

Acțiune: *Organizați o zi de deschidere* a proiectului în școală, unde elevii să prezinte colegilor mai mici *dosarul* marilor clasici și să împărtășească descoperirile lor; *Planificați și implementați o campanie de conștientizare în comunitate* despre importanța păstrării și promovării patrimoniului literar național (prin afișe, prezentări publice, postări pe rețele sociale).

Notă! Sarcinile de mai sus au fost adaptate nivelului de vârstă al elevilor participanți și au fost desfășurate sub îndrumarea profesorilor coordonatori. Realizarea lor a contribuit la obiectivele de învățare integrată ale proiectului, punând în valoare interdisciplinaritatea modelului ILIADA.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boyer J.-Y. Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. In: *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. IX, 1983, pp. 433-452.
2. Carta Transdisciplinarității. Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității. Convento da

- Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994. Pe: <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>
3. Choemaker B.J. Education 2000 integrated curriculum. În: Phi Delta Kappan, nr. 72 (6), 1991, pp. 793-797.
 4. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
 5. Jacobs H.H. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1989.
 6. Marin M., Ciobîcă P. Textul literar receptat prin ILIADA. Pe: <https://bit.ly/45y3cuQ>, p. 261.
 7. UNESCO. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.



Amalia NICA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Integrarea activităților STEM în evaluarea formativă în învățământul primar

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16945268

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele obținute în cadrul unor activități în care s-a folosit abordarea STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică). Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 26 de elevi din clasa a II-a, care au participat la activități extrașcolare cu tema Surse de energie. Prin utilizarea resurselor digitale, a activităților practice și

a observațiilor, elevii au demonstrat o înțelegere îmbunătățită a modului în care energia electrică este folosită în viața de zi cu zi. Rezultatele au arătat că o abordare interdisciplinară stimulează gândirea critică și învățarea prin experimentare. Elevii au fost mai motivați și mai implicați, comparativ cu metodele tradiționale, bazate pe memorare. În plus, aplicarea cunoștințelor în contexte reale a consolidat învățarea și a dezvoltat atitudini responsabile legate de consumul de energie. Cercetarea susține integrarea activităților STEM în demersurile școlare și extrașcolare care vizează implementarea acestora pentru dezvoltarea competențelor esențiale în secolul al XXI-lea.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, STEM, energie electrică, învățământ primar.

Abstract: The article presents results obtained in activities that used the STEM (science, technology, engineering and mathematics) approach. The research was conducted on a sample of 26 second-grade primary school students who participated in extracurricular activities on the subject of Energy Sources. By using digital resources, practical activities, and observations, students demonstrated an improved understanding of how electricity is used in everyday life. The results showed that an interdisciplinary approach stimulates critical thinking and learning through experimentation. Students were more motivated and involved, compared to traditional methods based on memorization. In addition, applying knowledge in real contexts reinforced learning and developed responsible attitudes in students related to energy consumption. The research supports the integration of STEM activities in school and extracurricular activities aimed at implementing them for the development of essential skills in the 21st century.

Keywords: formative assessment, STEM, electricity, primary education.

Una dintre cele opt competențe-cheie promovate de Uniunea Europeană [2] se referă la competențe din domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii, care, conform cercetătorilor, sunt esențiale pentru dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoaștere și pentru adaptarea la schimbările tehnologice și științifice rapide ale lumii contemporane [1]. Competențele în domeniul științei se referă la capacitatea celui care participă la învățare de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologiile specifice, precum observația și experimentarea. Aceste competențe dezvoltă abilitatea educatului de a identifica probleme relevante și de a formula concluzii bazate pe dovezi empirice. În ceea ce privește domeniul tehnologiei și cel al ingineriei, competențele se referă la aplicarea cunoștințelor științifice și a metodologiilor specifice pentru a răspunde nevoilor și aspirațiilor societății. Acestea implică atât inovația și creativitatea, cât și capacitatea de a proiecta și implementa soluții tehnologice eficiente.

În sistemul de învățământ din România, dezvoltarea competențelor specifice disciplinei *Matematică și explorarea mediului* (studiată în clasele pregătitoare, clasa I și a II-a) sunt în concordanță cu tendințele stabilite la nivel european [3], având ca scop formarea unor deprinderi esențiale pentru înțelegerea și aplicarea cunoștințelor în contexte reale. Printre competențele din programă pe care elevii trebuie să le dobândească se numără manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relație cu mediul natural și social, capacitatea de a descrie un plan de lucru, utilizând termeni științifici și operatorii logici „și”, „sau”, „nu”, precum și formularea unor consecințe rezultate în urma observării unor relații, fenomene și procese simple [3]. Aceste competențe urmăresc dezvoltarea gândirii critice și analizarea relațiilor dintre elementele mediului înconjurător, formând elevii astfel încât să răspundă nevoilor din societatea actuală.

Implementarea de activități didactice care urmăresc dezvoltarea acestor competențe întâmpină unele provocări. În multe cazuri, abordările pedagogice tradiționale favorizează transmiterea pasivă a informațiilor, limitând oportunitățile elevilor de a explora, experimenta și aplica apoi cunoștințele într-un mod activ. Predarea matematicii și a științelor în învățământul primar se bazează adesea pe memorare și pe reproducerea mecanică a unor algoritmi, în detrimentul unei înțelegeri profunde a conceptelor și a aplicabilității acestora în cotidian. De asemenea, lipsa infrastructurii adecvate și a materialelor didactice îngreunează desfășurarea unor activități bazate pe investigație și experimentare, elemente esențiale pentru formarea unor raționamente logice și pentru dezvoltarea abilității de a comunica concluzii fundamentate pe observații directe.

Metodologia cercetării. Cercetarea noastră pornește de la ipoteza conform căreia elevii din ciclul primar sunt mai motivați și învață mai eficient atunci când procesul educațional este însoțit de experiențe și exemple relevante pentru viața reală. Atunci când elevii au posibilitatea de a observa direct sau prin intermediul resurselor digitale fenomenele studiate, de a pune întrebări și de a testa ipoteze prin activități concrete, învățarea devine un proces activ-participativ.

Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion alcătuit din 26 de elevi care învață în clasa a II-a la Școala Gimnazială *Constantin Brâncoveanu* din Slatina, România. Elevii au vârsta de 8-9 ani: 14 fete și 12 băieți.

Descrierea activității. Pentru aprofundarea temei, *Surse de energie*, s-au desfășurat activități extrașcolare interactive, îmbinând resurse digitale, experimente și observații practice. Informațiile din manualul de matematică și explorarea mediului folosit la clasă s-au dovedit a fi insuficiente și prea puțin corelate cu exemple din activitățile zilnice la care elevii să poată face referire. De aceea, elevii au participat la demersuri extrașcolare în cadrul cărora s-au folosit materiale didactice

suplimentare. Activitatea a început cu vizionarea unui videoclip care prezenta diferite dispozitive electronice din mediul cotidian. După vizionare, elevii au numit aparatele recunoscute, iar învățătorul a folosit întrebări pentru a consolida cunoștințele și a corecta eventualele neînțelegeri. Au fost prezentate surse regenerabile de energie, precum apa, soarele și vântul, și modul în care acestea pot fi transformate în energie electrică prin hidrocentrale, panouri solare, respectiv turbine eoliene; explicațiile au fost însoțite de imagini și videoclipuri demonstrative [5]. Vizita anterioară la o hidrocentrală a fost valorificată pentru a consolida înțelegerea prin corelarea informațiilor teoretice cu observațiile practice.

Pentru prezentarea noțiunii de *circuit electric*, învățătorul a explicat că acesta este un montaj (ansamblu) prin care curentul electric circulă pe un drum închis pentru a alimenta un consumator, precum un bec. Pentru a explica mai bine conceptul dat, învățătorul a recurs la exemple familiare din viața copiilor: o instalație luminoasă folosită la bradul de Crăciun, care se aprinde doar dacă circuitul este închis, precum și întrerupătoarele din locuință, care permit deschiderea sau închiderea unui circuit. Elevii au analizat reprezentări grafice digitale ale circuitelor electrice simple, observând componentele esențiale: generator (baterie), conductorii (firele), consumatorul (becul) și întrerupătorul. A urmat o activitate în cadrul căreia, prin vizionarea de videoclipuri, elevii au aflat că un circuit electric este parcurs de curent electric atunci când întrerupătorul este închis. Când întrerupătorul este deschis, se întrerupe circuitul, nu mai circulă curentul electric și, prin urmare, consumatorul (becul) nu mai funcționează.

Elevii au aflat despre conceptul de *scutcircuit*, utilizând scheme digitale de circuite electrice simple, prezentate sub formă de animații interactive și imagini explicative. Ei au urmărit cum curentul electric circulă printr-un circuit închis și cum, în cazul în care firele se ating direct (fără consumator), apare un scutcircuit. Ulterior, elevii au urmărit un material video ce exemplifica modul în care fulgerul acționează ca un scutcircuit în natură [7]. În acest context, au fost prezentate și discutate reguli esențiale de siguranță electrică pentru prevenirea accidentelor.

Pentru a înțelege mai bine câtă energie consumă aparatele electrice din gospodărie, elevii au primit sarcina de a analiza etichetele acestora și de a descoperi puterea înscrisă pe etichete, scopul utilizării și frecvența cu care sunt folosite. Ei au analizat etichetele aparatelor, au notat câtă energie consumă, la ce sunt folosite și cât de des, completând o fișă. În sala de clasă, învățătorul le-a arătat elevilor cum se completează fișa, folosind ca exemplu un aparat pentru purificat aerul. Apoi, fiecare elev a avut sarcina de a completa o fișă similară pentru două aparate electronice din propria locuință.

Fișa a inclus date precum: *Denumirea aparatului: purificator de aer; Scopul utilizării: curăță aerul de praf,*

poluanți și alergeni din încăperea; Puterea aparatului: 45 W; Locul utilizării: în sala de clasă, dar poate fi folosit și acasă; Frecvența utilizării: zilnic, aproximativ 4 ore pe zi.

Verificarea acestor fișe a fost parte a unui proces de evaluare formativă, prin care cadrul didactic a urmărit nu doar rezultatul final, ci și modul în care elevii au aplicat noțiunile discutate anterior. În timpul completării fișelor, învățătorul a oferit feedback individual și a adresat întrebări de tip formativ, precum: „Cum ți-ai dat seama câtă energie consumă aparatul?” sau „De ce ai ales acest aparat pentru fișă?”. Aceste intervenții au ajutat la clarificarea conceptelor și la corectarea eventualelor neînțelegeri, sprijinind elevii să aplice corect informațiile în contexte reale. În același scop, învățătorul a utilizat un jurnal reflexiv, în care întrebările au fost formulate astfel încât elevii să își consolideze informațiile.

Exemple de întrebări adresate în clasă, la care elevii au răspuns liber, completându-se unii pe alții:

- *Ce știai despre aparatele electrice înainte de această activitate și ce ai aflat nou acum?* (Răspunsuri: „Știam că aparatele funcționează cu energie electrică, dar nu știam că fiecare consumă diferit.”; „Credeam că aparatele electrice consumă doar când le folosim. Acum am aflat că unele consumă și dacă sunt în priză.”; „Acum știu că pot afla puterea unui aparat uitându-mă pe eticheta lui.”);
- *De ce crezi că este important să cunoaștem puterea unui aparat electric?* (Răspunsuri: „Ca să știm câtă energie consumă și să nu facem risipă.”; „Pentru că ne ajută să fim mai responsabili față de energia electrică.”);
- *Ce trebuie să faci dacă vezi un cablu electric căzut pe jos?* („Nu mă apropii și anunț un adult.”; „Nu ating cablul, pentru că mă pot curenta.”; „Spun unui polițist, unui pompier sau sun la 112.”).

Modalitatea în care a fost organizată și desfășurată activitatea cu tema *Surse de energie* demonstrează că este o abordare STEM. Privind domeniul *Știință*, elevii au învățat despre sursele de energie, circuitele electrice și fenomenul de scurtcircuit. Prin activități practice, ei au observat cum funcționează diferite aparate electronice folosite în viața cotidiană. *Tehnologia* a fost integrată de către cadrul didactic în procesul de predare prin prezentări multimedia interactive și grafice digitale explicative. Aceste instrumente digitale, împreună cu videoclipurile demonstrative, au facilitat înțelegerea conceptelor teoretice și aplicarea acestora în contexte reale. Componenta *Inginerie* a activității STEM s-a concretizat prin analiza circuitelor electrice simple; elevii au aflat cum funcționează diverse aparate electrocasnice: frigider, aspirator etc. Componenta *Matematică* s-a manifestat prin activități de măsurare, comparare și ordonare: elevii au citit valorile de consum înscrise pe etichetele aparatelor,

au comparat puterea diferitelor dispozitive și au realizat clasificări în funcție de acestea.

Discuții. În urma implementării activităților practice și a integrării resurselor digitale, elevii au dobândit o înțelegere mai clară a informațiilor legate de sursele de energie și de utilizarea energiei electrice în cotidian. Evaluarea formativă, realizată prin întrebări ce au stimulat reflecția personală (de exemplu: „Ce ai învățat nou despre aparatele electrice din această activitate?”) și prin feedback constructiv oferit de către cadrul didactic, a facilitat asimilarea cunoștințelor și a încurajat participarea conștientă a elevilor în procesul de învățare. Răspunsurile elevilor, precum: „Am învățat că fiecare aparat are o putere diferită, iar aceasta influențează câtă energie consumă.” sau „Acum știu că pot afla puterea unui aparat de pe eticheta lui.”, dovedesc faptul că abordarea STEM a facilitat conexiunea dintre teorie și practică, determinând elevii să aplice informațiile învățate în situații concrete din viața de zi cu zi.

Prin completarea fișelor de lucru, elevii au demonstrat că pot citi și interpreta date de pe etichetele aparatelor electrice, înțelegând, astfel, noțiuni precum *putere* și *consum*. Această activitate a fost importantă nu doar prin sarcinile propuse, ci prin modul în care elevii au fost sprijiniți să facă legătura între informații teoretice și aplicații concrete din viața lor (de exemplu: alegerea unui aparat electric din gospodărie și analiza consumului său). Învățătorul a ascultat argumentele elevilor și a adaptat intervențiile pentru a clarifica aspectele neînțelese de ei.

Vizionarea materialelor video s-a realizat în manieră interactivă: elevii au fost încurajați să pună întrebări, să facă predicții („Ce crezi că se va întâmpla dacă firul se rupe?”) și au primit explicații din partea cadrului didactic în timpul vizionării. Această metodă de lucru a contribuit la dezvoltarea curiozității științifice și a gândirii critice.

În cadrul activității, elevii au avut oportunitatea de a explora, compara și aplica informațiile teoretice. Aplicarea cunoștințelor în situații familiare și posibilitatea de a primi feedback imediat și de a relua procesul de învățare în cazul în care ceva nu s-a înțeles sunt elemente care contribuie la consolidarea învățării.

Provocările întâmpinate în procesul de implementare a acestor activități privesc necesitatea procurării unor materiale suplimentare pentru desfășurarea experimentelor practice, cum ar fi: baterii, fire conductoare, becuri și întrerupătoare – elemente care nu fac parte, în mod obișnuit, din dotarea standard a clasei. De asemenea, unele activități (completarea fișelor acasă sau analiza consumului unor aparate din gospodărie) au presupus extinderea timpului de lucru în afara orelor de curs, ceea ce a necesitat o bună planificare din partea elevilor și susținerea familiei. Cu toate acestea, răspunsurile oferite de elevi, interesul manifestat și

nivelul crescut de implicare au arătat că activitățile STEM [1], împreună cu utilizarea prezentărilor video și a materialelor vizuale, au contribuit la transformarea procesului de învățare în unul relevant, atractiv și eficient pentru vârsta lor.

În concluzie: Activitățile desfășurate în cadrul cercetării au evidențiat beneficiile integrării componentelor STEM în învățământul primar. Elevii au fost implicați în activități școlare și extrașcolare în care au explorat noțiuni din știință (cum se produce energia electrică, cum funcționează un circuit electric și ce este un scurtcircuit), tehnologie (prin utilizarea de prezentări video și materiale vizuale interactive), inginerie (prin analizarea circuitelor electrice) și matematică (prin citirea și compararea valorilor înscrise pe etichetele aparatelor electrice). Această abordare transdisciplinară le-a oferit elevilor oportunitatea de a înțelege relația dintre informațiile teoretice și aplicațiile practice. Sarcinile propuse, citirea informațiilor înscrise pe etichetele aparatelor, compararea acestora și analizarea unui circuit simplu i-au ajutat să exerseze pași de raționament logic și să aplice ceea ce au observat într-un context practic, adecvat nivelului lor de înțelegere. Completarea jurnalului reflexiv și participarea activă la discuții au arătat că elevii au fost capabili să facă transferuri între cunoștințele dobândite și experiențele proprii, demonstrând progres în înțelegere și în modul de argumentare.

RECOMANDĂRI

Se recomandă integrarea periodică a unor activități de tip STEM în cadrul disciplinei *Matematică și explorarea mediului*, în special la lecțiile care vizează teme precum *Sursele de energie*, *Circuitul electric* sau *Siguranța în utilizarea curentului electric*. Aceste activități ar trebui să combine explicațiile teoretice cu momente

de experimentare, analiză și reflecție ghidată, pentru a stimula gândirea logică și curiozitatea elevilor.

Este recomandat ca învățătorii să utilizeze materiale vizuale (scheme, animații, videoclipuri demonstrative) și să încurajeze exprimarea propriilor observații și întrebări de către elevi. De asemenea, completarea fișelor de observare și folosirea jurnalului reflexiv s-au dovedit eficiente în procesul de evaluare formativă și pot fi replicate la alte activități cu structură similară.

Este utilă planificarea activităților STEM în cadrul unor teme transcurriculare sau la orele din programul *Școala altfel* sau *Săptămâna verde*, acolo unde timpul disponibil permite desfășurarea completă a tuturor etapelor practice și reflexive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pokropek A. STEM Competencies, Challenges, and Measurements: A Literature Review. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2024. Pe: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/9390011>
2. Descriptivul competențelor-cheie europene. Pe: <https://www.ise.ro/documente-de-referinta-pentru-competentele-cheie-europene>
3. Mogoș M. Matematică și explorarea mediului. Manual clasa a II-a. București: ArtKlet, 2023.
4. Programa școlară pentru disciplina *Matematică și explorarea mediului*. Pe: <https://bit.ly/3HRkYQA>
5. STEM Learning. Electricity at Primary Level. Pe: <https://www.stem.org.uk/resources/community/collection/11399/electricity-primary-level>
6. Șuteu L. D. Dezvoltări în educația STEM: STEAM, STREAM și învățarea bazată pe investigație. Presa Universitară Clujeană, 2024. Pe: <https://shorturl.at/YiGL8>
7. <https://www.mozaweb.com/ro/search>

Impactul proiectelor STEAM asupra educației ecologice a tinerei generații

CZU 37.091:37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.16945024

Gheorghe GÎNJU, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău,
Cătălina TRICOLICI, studentă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău,
Mihaela SIMION, studentă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: Lucrarea explorează impactul integrării proiectelor STEAM în formarea competențelor ecologice la tânăra generație, punând accentul pe rolul acestora în conștientizarea și soluționarea problemelor de mediu. Este prezentat un proiect STEAM realizat de studenți ai Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, care vizează utilizarea algelor *Cladophora glomerata* și *Chaetomorpha linum* în procesul de bioepurare a apelor. Rezultatele experimentale arată o eficiență considerabilă în reducerea concentrației de nitrați și detergenți din apă, alături de o creștere semnificativă a biomasei. Se evidențiază și potențialul economic al acestor specii în industria hârtiei. Se propune crearea unor stații ecologice de epurare în mediul rural, ca soluție viabilă pentru îmbunătățirea calității apelor. În contextul crizelor ecologice actuale, pregătirea tinerilor pentru elaborarea proiectelor STEAM în domeniul ecologiei devine o necesitate strategică pentru educația secolului al XXI-lea.

Cuvinte-cheie: educație ecologică, proiecte STEAM, tânăra generație.

Abstract: The paper explores the impact of integrating STEAM projects into the development of ecological competencies among the younger generation, emphasizing their role in raising awareness and addressing environmental issues. It presents a STEAM project developed by students of the “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, focusing on the use of *Cladophora glomerata* and *Chaetomorpha linum* algae in the water bio-purification process. Experimental results indicate a significant efficiency in reducing the concentrations of nitrates and detergents in water; along with a notable increase in algal biomass. The economic potential of these species in the paper industry is also highlighted. The paper proposes the creation of ecological water purification stations in rural areas as a viable solution for improving water quality. In the context of the current environmental crises, preparing young people to develop STEAM projects in the field of ecology becomes a strategic necessity for 21st century education.

Keywords: ecological education, STEAM projects, younger generation.

În fața cataclismelor globale, educația ecologică este mai importantă ca niciodată, concentrându-se pe înțelegerea interdependenței dintre oameni și natură, pe protejarea mediului înconjurător și pe dezvoltarea unor comportamente responsabile. Legătura dintre educația ecologică și proiectele STEAM este una strânsă și importantă pentru formarea unei atitudini prietenoase mediului ambiant, în special în rândul tinerelor generații. Proiectele STEAM ajută educații să înțeleagă legătura dintre activitățile umane și impactul acestora asupra mediului, încurajându-i să devină mai conștienți de alegerile lor. Ei sunt încurajați să lucreze în echipe, să rezolve probleme complexe și să aplice cunoștințele pentru a răspunde provocărilor de mediu. Astfel, aceste proiecte pot contribui la formarea unei noi generații capabile să abordeze problemele ecologice cu soluții inovative și sustenabile.

Proiectele STEAM au o importanță majoră în formarea competențelor-cheie ale elevilor și studenților, deoarece promovează o învățare activă, interdisciplinară și ancorată în realitate. Acestea stimulează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și rezolvarea de probleme, dezvoltând, totodată, abilități esențiale pentru societatea actuală. Prin integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii, proiectele STEAM le oferă oportunitatea de a explora lumea într-un mod holistic, pregătindu-i pentru provocările viitorului și încurajându-i să devină cetățeni responsabili, inovatori și adaptați unei economii bazate pe cunoaștere.

Elaborarea proiectelor STEAM necesită o abordare integrată, centrată pe învățare activă și interdisciplinară. Venim cu câteva sugestii metodologice pentru profesorii care doresc să implementeze proiecte STEAM în mod eficient:

- Corelați proiectul cu competențele din curriculum.
- Elaborați obiective clare, atât cognitive (cunoștințe), cât și psihomotorii (abilități), afective (valori).
- Alegeți subiecte actuale, concrete, relevante pentru viața reală (ex.: energie regenerabilă, reciclare, design urban, roboți, climă).
- Încurajați interesul și curiozitatea educaților printr-o întrebare-problemă.
- Gândiți proiectul astfel încât fiecare componentă STEAM să fie autentică și funcțională, dar în centru trebuie plasată ingineria.
- Formați deprinderi de investigare științifică;

stimulați curiozitatea și gândirea critică.

În cadrul Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, la Facultatea de Științe ale Educației, programul de studii *Pedagogie în învățământul primar*, de doi ani, a fost introdus cursul *Educație STEAM*, în cadrul căruia studenții învață metodologia de elaborare a proiectelor STEAM, iar pentru evaluare finală trebuie să prezinte câte un proiect de acest tip. Prezentăm un exemplu de astfel de proiect.

Tema proiectului STEAM: *Curățarea apei cu ajutorul algelor Cladophora glomerata (L.) Kütz și Chaetomorpha linum (Muller) Kutzing – perspectivă avantajoasă din punct de vedere economic și ecologic.*

Actualitatea temei: Ampretele ecologice ale impactului uman asupra planetei Pământ se reliefaază foarte evident asupra biosferii. Activitățile neantente și adesea nechibzuite în relațiile Om-Natură provoacă erodarea capitalului natural la scară alarmantă. Dezvoltarea furtunoasă a industriei și a agriculturii, extinderea suprafețelor ocupate de construcții, utilizarea fertilizanților, a conservanților și a altor chimicale etc. – toate aceste progrese sunt generatoare de noi probleme ecologice, cu care se confruntă majoritatea țărilor lumii, inclusiv Republica Moldova. Civilizația umană intră în conflict cu mediul ambiant prin epuizarea rezervelor minerale, prin diminuarea calităților factorilor de mediu (apă, sol, aer), prin erodarea biodiversității [10], prin încărcarea cu deșeuri etc., iar consecințele sunt numeroasele catastrofe ecologice. Din această cauză, a apărut necesitatea luării anumitor măsuri în vederea ameliorării situației ecologice de pe Terra. Una din problemele ecologice primordiale este poluarea excesivă a apelor, care afectează sănătatea populației și a organismelor vii. Multe țări suportă deja un deficit acut de apă, acest factor limitând dezvoltarea lor economică și periclitând sănătatea populației. Lumea vegetală și animală nu reușește să se adapteze la noile condiții nocive, treptat dispărând multe specii de plante, de pești și de alte vietăți acvatice. Unele râuri și lacuri sunt atât de poluate, încât din ele au dispărut completamente peștii, s-a redus catastrofal numărul de hidrobionți, cu excepția microorganismelor patogene. Disfuncționalitatea sistemelor de canalizare și a stațiilor de epurare este o problemă cu care se confruntă majoritatea țărilor, care conduce la creșterea contaminării biologice a apei. Ca

rezultat, apele reziduale și deșeurile organice nimeresc în bazinele acvatice, punând, astfel, în pericol sănătatea publică.

Republica Moldova este una dintre țările care se confruntă cu poluarea apelor. Principalele surse de poluare sunt: gunoiul menajer, deșeurile zootehnice, apele reziduale menajere etc. [11]. Asupra conținutului apelor mai influențează și activitatea agricolă, în special utilizarea nerațională a îngrășămintelor minerale, organice și a pesticidelor. Anume la sate este înregistrat cel mai înalt grad de poluare a apelor cu multe substanțe, de exemplu – nitriți, nitrați, detergenți etc.

Scopul proiectului: Evidențierea speciilor cu eficiență înaltă în bioepurarea apei și elaborarea de propuneri concrete privind ameliorarea stării apelor.

Pentru atingerea scopului dat, au fost preconizate următoarele sarcini: cercetarea științifică a problemei studiate; dezvoltarea abilităților de proiectare și implementare a soluțiilor de rezolvare a problemei; dezvoltarea abilităților de gândire critică și creativă prin activități practice și de cercetare; analiza și interpretarea datelor; elaborarea produselor; prezentarea și diseminarea rezultatelor.

Sinteza literaturii: Apa este componentul principal al vieții pe Pământ, un element necesar pentru activitatea omului. De cantitatea și calitatea ei depinde starea sănătății și nivelul sanitaro-epidemiologic al populației, nivelul amenajării mediului ambiant. Bunăoară, concentrațiile reziduurilor fecale din majoritatea râurilor din Asia depășesc de 50 de ori limitele stabilite de Organizația Mondială a Sănătății [8], mulți dintre cei care utilizează aceste ape nici nu bănuiesc de riscurile la care se expun. În America Latină, doar 14% din apele urbane uzate sunt tratate adecvat înainte de a fi deversate în râuri.

Actualmente, problema poluării apelor este elucidată tot mai des în diverse publicații, este discutată la diferite simpozioane și conferințe. Conform datelor din literatura de specialitate [4], resursele acvatice sunt tot mai mult poluate cu ape reziduale netratate și datorită depozitării neadecvate a deșeurilor. Slabul drenaj al apei de ploaie și insuficiența colectării deșeurilor solide afectează și ele calitatea apei potabile și deci a vieții. Insuficiența de apă sau calitatea ei proastă aduce prejudicii materiale gospodăriilor țărănești, influențează negativ sănătatea populației și starea biodiversității naturale.

Conform datelor furnizate de Organizația Mondială a Sănătății [6], 2 mlrd de oameni sunt expuși riscului de a contracta boli diareice, a căror germenii sunt diseminați prin intermediul apei sau hranei, boli care constituie principala cauză a decesului a peste 5 mln de copii în fiecare an.

Resursele acvatice ale Republicii Moldova reprezintă o rețea dezvoltată de râuri cu lungimea de peste 16 mii km. Conform datelor Inspectoratului Ecologic de Stat [9], majoritatea apelor posedă gradul doi de poluare – poluare

moderată, iar cel mai poluat sunt afluenții Bâc și Răut, posedând, la gura de vărsare, o poluare de gradul III.

Cel mai mare pericol îl reprezintă poluarea cu nitrați [5], cauzată de starea sanitară nefavorabilă a teritoriului, menționată în 76% din fântâni, care conțin această substanță în cantități ce depășesc norma sanitară – 50mg/l, în unele raioane din sudul republicii fiind depistate cantități de 2-3 ori mai mari decât norma sanitară admisibilă – 100-140 mg/l. Din cauza consumului de apă cu concentrații supranormative de nitrați, circa o treime din populația rurală este expusă influenței lor negative. Poluarea intensă cu nitrați și nitriți cauzează dezvoltarea biologică întârziată a 33% de adolescenți. De trei ori mai frecvent se întâlnesc dereglări ale funcțiilor de reproducere la femei, boli ale pielii și ale țesuturilor. Morbiditatea generală a copiilor și a adolescenților domiciliați în regiuni unde apele fântânilor conțin cantități mari de nitrați este de 805,5 la 1000 de copii, față de 237,7 în zonele cu o situație satisfăcătoare.

În râurile din republică, în special în Bâc și Răut, sunt depistate cantități mărite de detergenți (0,3 mg/l), care rezultă din scurgerea apelor reziduale menajere.

O altă sursă de poluare sunt stațiile de epurare a apelor reziduale. Conform datelor statistice din 2006, din 131 de stații de epurare din republică în funcțiune se aflau 78, dintre care doar una funcționa în regim normativ (s. Coșnița, rn. Dubăsari, fabrica de conserve). Apele reziduale se deversează direct în râuri, poluând, astfel, principalele surse de aprovizionare cu apă potabilă a țării. În urma deversărilor de ape reziduale orașenești insuficient epurate și a altor deșeuri, în râuri se depistează cantități sporite de amoniac – 0,15 mg/l.

Cauza principală a existenței amoniului în apă o constituie apele reziduale comunale de lângă orașe și centre turistice naționale și internaționale. Aceste ape reziduale pot conține până la 40-70 mg/l de combinații azotoase, care, prin prezența bacteriilor și a oxigenului, generează amoniac și săruri de amoniu. Amoniul popriu-zis, în prezența oxigenului, se transformă în nitrit și apoi în nitrat. Acest proces este un mare consumator de oxigen, de aceea formarea sa în apele de suprafață (fluviale, lacuri, bălți etc) nu este dorită. Scăderea concentrației oxigenului din apă periclitează existența multor specii de hidrobionți, ca dovadă este numărul mare de specii de plante și animale incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova [3].

Materiale și metode: Drept material de bază în cercetare ne-au servit două specii de alge: *Cladophora glomerata* (L.) Kütz și *Chaetomorpha linum* (Muller) Kutzing – specii frecvent înregistrate în râurile și lacurile noastre. Acestea au fost colectate în rezultatul deplasărilor pe teren organizate pe parcursul anilor 2023-2024. La determinarea speciilor de alge am folosit lucrarea cercetătorului român C.S. Antonescu [1], iar descrierea acestora am preluat-o din monografia *Lumea vegetală a Moldovei* [2].

	Cladophora glomerata (L.) Kütz	Chaetomorpha linum (Muller) Kutzing
Descrierea speciei	Tal filamentos, ramificat cu ramuri de dimensiuni diferite, de un verzui deschis până la verde-închis, datorită prezenței clorofilei a și b. Se fixează de substrat prin rizoizi primari sau secundari. Unele exemplare se desprind, formând aglomerații compacte la suprafața apei. Celule cilindrice la vârful ramurilor alungite, lângă pereții transversali cu sau fără strangulație. Membrană celulară stratificată, groasă, gelatinoasă. Citoplasmă prevăzută cu multiple nucleee, cu un cromatofoar reticulat, parietal și mai mulți pirenoizi.	Este una din multele forme ale algelor verzi, are tal filamentos, de obicei cu lungimea de 5-30 cm, crește în grupuri de sute sau mii de indivizi. Se fixează de substrat cu ajutorul rizoizilor.
Răspândire	Este o specie cosmopolită, răspândită în apele dulci și cele salmastre. În Moldova, este prezentă în toate tipurile de bazine acvatice.	Este o specie răspândită în apele dulci și se găsește în bazinele acvatice ale Republicii Moldova.
Habitat	Populează râurile cu apă curată, zona litorală a lacurilor. Foarte frecvent, crește lângă stuful din lacuri, formând un strat verde de biodermă de diferite dimensiuni, în funcție de transparența apei.	Populează râurile, lacurile și bălțile Republicii Moldova.

Concentrațiile de nitrați, nitriți și lauril sulfat de sodiu au fost determinate în laboratoarele de chimie ale Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, prin metoda potențimetricii directe (metoda curbei de calibrare). Esența acestei metode constă în determinarea concentrațiilor substanțelor cu o precizie înaltă. În calitate de electrozi de referință s-a utilizat electrodul de Ag în AgCl și electrodul de tip film. După calibrarea electrozilor, s-a măsurat potențialul electric al soluției de lucru, iar apoi, prin, metoda grafică, s-au determinat concentrațiile soluțiilor de lucru.

Investigațiile proprii: Investigațiile noastre au început republicii, având drept scop depistarea principalelor surse de poluare a apelor. Orașele republicii posedă stații de epurare, de aceea ele întorc în râuri o apă mai mult sau mai puțin curată. O situație mai proastă se atestă în zonele rurale: majoritatea nu posedă sisteme de epurare, chiar și cele mai dezvoltate sate. Stațiile se află într-o stare deplorabilă. Printre sursele principale de poluare a apelor la sate am depistat diverse deșeuri zootehnice, care poluează apa cu nitriți și nitrați, precum și diverși detergenți utilizați la spălatul vaselor și a hainelor, iar mai apoi aruncați în drum sau în râpi și gropi.

În timpul cercetărilor de teren, am colectat și două specii de alge: *Cladophora glomerata (L.) Kütz* și *Chaetomorpha linum (Muller) Kutzing*. Ca și alte specii de producători acvatici, ele contribuie la epurarea apei. În literatură, am găsit date despre utilizarea algelor din genul *Cladophora* și *Chaetomorpha* în acvarii pentru a reduce cantitatea de nitrați. Am ales aceste două specii și din considerentul că perețele lor celular conține celuloză de calitate înaltă, din care poate fi obținută hârtie de valoare [7].

Materialul colectat a fost adus în laboratorul Eco-Friendly Hub al Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, unde am executat un șir de experiențe, acestea fiind repetate de trei ori. În 7 vase am pus câte 10 g de alge, iar în calitate de substrat am folosit: în proba 1 – apă de robinet; în proba 2 – soluție bogată în nitrați cu concentrația de 470 mg/l, obținută din găinaț de găină; în proba 3 – soluție de 5 g/l de detergent; în proba 4 – soluție de 2 g/l de detergent; în proba 5 – soluție complexă din detergent de 2 g/l și nitrați de 241 mg/l; în proba 6 – soluție bogată în nitrați cu concentrația de 241 mg/l, în proba 7 – apă din râul Bâc, cu concentrația de detergenți – 0,3mg/l și de nitrați – 140 mg/l. Probele au fost plasate pe geam, la temperatura camerei. Timp de o lună, în fiecare săptămână, se măsurau concentrațiile nitraților și a lauril sulfatului de sodiu (substanța de bază din compoziția detergenților), precum și greutatea biomasei algale din fiecare probă. Rezultatele au fost introduse în registrul de evidență a experimentului.

Analiza datelor colectate scoate în evidență anumite rezultate, importante din punct de vedere ecologic. Speciile cercetare au dat rezultate aproape similare și pot fi utilizate pentru bioepurarea apei. Conform rezultatelor, timp de o lună, concentrația de nitrați a scăzut mai mult în proba 6, cu aproximativ 130 mg/l, urmată de probele 7 – cu 90 mg/l și 5 – cu cca. 80 mg/l. Schimbări mai mici au avut loc în probele 1 și 2. În baza rezultatelor obținute din proba 2, putem conchide că o concentrație foarte mare a nitraților în apă (peste 400 mg/l) le provoacă algelor o stare de stres puternică: filamentele ambelor alge se adună în ghem și cad la fundul vaselor, astfel algele încearcă să supraviețuiască. În probele 3 și 4 nu s-au evidențiat modificări, cauza o vom explica mai jos.

Am observat și faptul că din probele evaluate pentru epurarea detergenților (3, 4, 5, 7), în probele 3 și 4 s-a constatat moartea celulelor alge. Rezultate bune au fost înregistrate în proba 5, unde, deși concentrația de lauril sulfatul de sodiu a fost mare (2 g/l), ca și în proba 4, în prezența nitrăților alga supraviețuiește și își îndeplinește rolul de epurare, reducând concentrația de detergent până la 1,52 g/l. Rezultate bune au fost obținute și în cazul apei din râul Bâc.

Conform datelor, o biomasă mai bogată a fost obținută în proba 6, de până la 86 g, urmată de probele 5 și 7 – până la 65 g și, respectiv, 53 g. În cazul când calculăm cantitatea de biomasă algală a unui lac cu suprafața de 0,5 ha, putem obține cca 5 tone, care pot fi utilizate la fabricarea unei hârtii de valoare.

În probele 1, 5, 6 și 7 am constatat prezența în abundență a veziculelor cu aer, astfel algele mai contribuie și la îmbogățirea apei cu oxigen, necesar hidrobionților.

În baza datelor studiului, propunem să se construiască în fiecare sat câte o mică stație de purificare a apei, formată din două lacuri: primul – pentru precipitare, iar al doilea – pentru bioepurare cu ajutorul algelor cercetate. Biomasă de alge trebuie să fie colectată pentru prepararea hârtiei de valoare, fapt ce ar salva numeroși arbori de tăiere, iar apa acestor stații va fi mult mai curată.

Astfel, în baza rezultatelor obținute, putem concluziona că speciile de alge *Chaetomorpha linum* (Muller) Kutzing și *Cladophora glomerata* (L.) Kütz pot fi folosite în calitate de bioepurificatori eficienți ai apelor, prezentând avantaje ecologice și economice:

- Ambele specii reduc concentrația de nitrați și detergenți din apă cu cca 130 mg/l și, respectiv, 0,48 g/l.
- Ambele specii posedă o productivitate biologică înaltă, până la 92 g la 80 cm².
- Datorită celulozei de calitate pe care o posedă, biomasă algală poate fi folosită la fabricarea unei hârtii de valoare, fapt ce ar salva numeroși arbori de tăiere.
- În rezultatul fotosintezei, algele date îmbogățesc apa cu oxigen, a cărui concentrație este critică în apele reziduale.

Lucrarea dată se încadrează în tipul de proiect STEAM, cuprinzând activități din toate domeniile:

- *Științe* – s-a documentat literatura de specialitate referitor la problema cercetată, s-au căutat căi de soluționare a problemei, s-a ales materialul de cercetare și s-a organizat experimentul științific;
- *Tehnologii* – s-a utilizat tehnologia producerii hârtiei, diverse tehnologii informaționale etc.;
- *Inginerie* – au fost propuse/proiectate noi stații de epurare a apei, formate din două lacuri: primul – pentru precipitare, iar al doilea – pentru bioepurare cu ajutorul algelor cercetate;
- *Arte* – au fost elaborate postere, prezentare PPT

și pliante;

- *Matematică* – au fost înregistrate și prelucrate datele experimentale.

Proiectul dat a fost apreciat la Conferința științifică a studenților de la UPS *Ion Creangă* din Chișinău. De asemenea, a fost prezentat la saloane de inventică, fiind apreciat cu o medalie de aur și cu două cupe de excelență.

În concluzie: În contextul crizelor ecologice actuale, pregătirea tinerilor pentru elaborarea proiectelor STEAM în domeniul ecologiei devine o necesitate strategică pentru educația secolului al XXI-lea. Aceste proiecte dezvoltă gândirea critică, creativitatea și competențele transdisciplinare esențiale pentru înțelegerea și soluționarea problemelor de mediu. Prin abordarea integrată STEAM, elevii și studenții nu doar acumulează cunoștințe teoretice, ci învață să le aplice în contexte reale, dobândind o viziune sistemică asupra relației om-mediu. Totodată, implicarea în astfel de proiecte stimulează responsabilitatea ecologică, spiritul civic și capacitatea de a lucra colaborativ, contribuind la formarea unei generații capabile să inoveze durabil și să răspundă provocărilor climatice cu soluții concrete și sustenabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonescu C.S. Biologia apelor. București: EDP, 1963.
2. Begu A. et al. Lumea vegetală a Moldovei. Chișinău: Știința, 2005. 204 p. ISBN 9975-67-469-0.
3. Cartea Roșie a Republicii Moldova. Chișinău: Știința, 2015. 492 p. ISBN 978-9975-67-998-5.
4. Davies-Colley R. J., Smith D. Turbidity Suspended Sediment, and Water Clarity: a Review 1. In: Journal of the American Water Resources Association, Vol. 37 (5), 2001, pp. 1085–1101, ISSN 1093-474X.
5. Gavriliță A. Principalele probleme în domeniul apelor din Republica Moldova. În: Materialele Conferinței Internaționale științifico-practice *Apele Moldovei*. Chișinău: Tipografia Centrală, 1998, pp. 17-24.
6. Goals to Transform Our World. Pe: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>
7. Gorlenko M. Curs de plante inferioare. Chișinău: Cartea moldovenească, 1990. 464 p. ISBN 5-362-00592-8.
8. Häder D.-P., Helbling E. W., Villafañe V. E. Anthropogenic Pollution of Aquatic Ecosystems. In: Springer Nature, 2021. ISBN 978-3-030-75602-4.
9. Negru A. Problemele conservării biodiversității vegetale a Republicii Moldova. În: Biodiversitatea vegetală a Republicii Moldova: culegere de articole științifice. Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2001, pp 5-15. ISBN 9975-917-92-5.
10. Ropot V. Probleme privind calitatea, folosirea și protecția apelor din Republica Moldova. În: Materialele Conferinței Internaționale științifico-practice *Apele Moldovei*. Chișinău: Tipografia Centrală, 1998, pp. 28-33.
11. <https://ies.gov.md/planuri-proiecte-programe>



Maria BRAGHIȘ

dr., Școala primară-grădiniță nr. 226,
mun. Chișinău

Diferențierea și individualizarea instruirii: un imperativ al învățământului modern

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.16944867

Rezumat: Articolul propune atenției cititorilor problema tratării diferențiate și individualizate a instruirii ca imperativ al învățământului modern. Autoarea insistă pe valorificarea mijloacelor, a formelor și a metodelor pe care le poate utiliza învățătorul la clasă pentru a organiza și desfășura procesul

educațional diferențiat și individualizat.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, elev, instruire diferențiată, individualizare, învățământ modern, particularități individuale.

Abstracts: The article brings to the readers' attention the problem of differentiated and individualized treatment of education as an imperative of modern education. The author insists on capitalizing on the means, forms, and methods that the teacher can use in the classroom in order to organize and carry out high-quality education through differentiation and individualization.

Keywords: teacher, student, differentiated teaching, individualization, modern education, individual features.

Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o evoluție intelectuală mai rapidă a elevului, să-l pună în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin potențialul.

Educația diferențiată și personalizată/individualizată a copiilor este un răspuns al școlii la problematica complexă a societății de astăzi. Dacă mult timp copilul a trebuit să se adapteze la cerințele școlii, astăzi, în mod evident, școala este cea care trebuie să se adapteze nevoilor copilului. Educația centrată pe copil – iată unul dintre răspunsurile la întrebarea *Ce facem pentru copilul nostru?* Pentru a centra conținuturile învățării pe copil, trebuie, în primul rând, să-i cunoaștem particularitățile psihofiziologice, ceea ce înseamnă cunoașterea temperamentului, a nivelului de priceperi și deprinderi, a intereselor, a potențialului intelectual, a trăsăturilor de personalitate etc. Foarte importantă este și cunoașterea "eredității" socioculturale cu care copilul vine din familie.

Respectarea diferențelor individuale trebuie să ducă la tratarea diferențiată a copiilor, la crearea unor situații de învățare care să permită progresul acestora, pe diferite căi, prin realizarea unor obiective comune. Practic, crearea situațiilor de învățare determină o participare activă a copilului în procesul de învățare prin interacțiuni directe.

În sprijinul abordării diferențiate a copiilor vin o serie de documente legislative la nivel mondial și local, precum Convenția Internațională privind Drepturile Copilului, Declarația Universală a Drepturilor Omului, Codul educației al Republicii Moldova și altele. Toate, luate împreună, exprimă dreptul copilului de a fi tratat în așa fel, încât să i se asigure o dezvoltare armonioasă, în funcție de personalitatea sa.

Printre modalitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată. Prin diferențiere se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale ale elevului cu scopul de a-l ajuta să se dezvolte la nivelul permis de posibilitățile proprii.

Instruirea diferențiată prezintă un principiu general care vizează atât activitatea de învățământ ca macrosistem, cât și componentele sale ca microsistem. Ea constituie un imperativ al învățământului actual [10]. Învățarea diferențiată are ca scop eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile câpătate de copii, atingerea performanțelor minim acceptate, iar rolul cel mai important în acest tip de învățare îl joacă îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor copiilor capabili de performanțe superioare.

Este necesar ca pedagogul să cunoască toate particularitățile individuale ale fiecărui elev și să le respecte, în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o personalitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii, de a-i ralia la o paradigmă unică. Procesele psihice individuale, precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc., capătă

contururi diverse de la individ la individ. Învățătorul are obligația de a ține cont de ele și de a exploata în mod diferențiat aceste calități, prin tratarea lor diferențiată.

Eficacitatea instruirii și reușita tuturor elevilor la învățătură depinde, în mare măsură, de individualizarea, diferențierea și motivarea elevilor pentru studiu, în clasă și în afara orelor de curs.

Pentru a realiza diferențierea învățării în cadrul lecției, de la învățător se cere o îmbinare adecvată a tratării diferențiate a elevilor concomitent cu activitățile frontale desfășurate cu întregul colectiv. Înfăptuirea acestui deziderat solicită multă iscusință și tact pedagogic. Pe parcursul orei, învățătorul trebuie să intensifice lucrul cu elevii care întâmpină dificultăți la învățătură. Pentru acești elevi, el va formula sarcini de învățare conform nivelului de performanță.

În cadrul lecției, diferențierea învățării se realizează la etapele de *fixare*, *aprofundare* și *aplicare* a cunoștințelor. Elevilor cu posibilități limitate de învățare li se propun sarcini de nivel reproductiv și de recunoaștere, cum ar fi: exerciții simple de calcul mintal; probleme ce corespund capacităților acestora; lectura textelor; transcriere/copiere; sarcini de dezvoltare a spiritului de observație.

Se pot propune sarcini ce angajează integral capacitățile elevului:

- exerciții mai complexe, rezolvarea unor probleme care solicită mai intens cunoștințele acumulate, exemple noi, modalități noi de rezolvare;
- pentru dezvoltarea capacității elevilor de a crea, de a produce valori, vor fi propuse sarcini cu caracter creativ;
- sarcini ce solicită descoperirea de noi aspecte, relații, creativitatea, redactarea de compuneri, alcătuirea de poezii, compunerea și rezolvarea de probleme etc.

Lecția va purta un caracter problematic, de cercetare și, desigur, va include mai multe teme pe care elevii să le cerceteze individual.

Fiecare copil este unic în felul lui. Prin urmare, tratarea diferențiată trebuie să capete un sens nobil, generos. Aceasta depinde de calitatea managementului educațional și de abilitatea învățătorului de a contribui la dezvoltarea personalității fiecărui elev.

Diferențierea învățării se realizează în special prin activități de grup și prin cele individualizate. În cadrul lecției, elevii trebuie antrenați în diverse forme de activitate: frontală, individuală, în perechi, în grupuri, în cooperare. De aceea, o sarcină primordială a învățătorului este să cunoască particularitățile individuale ale elevilor din clasă, capacitățile fiecăruia.

Fiecare elev are individualitatea sa, care este caracterizată de diverși factori: specificul psihologic;

factorii cognitivi (gândire, limbaj, memorie) și non-cognitivi (atitudini, aspirații, interese); temperament; personalitate; nivel diferit de dezvoltare intelectuală și de cunoștințe; mediul familial etc. Punctul de plecare al oricărei acțiuni de tratare diferențiată a elevilor din învățământul primar va porni de la depistarea *trăsăturilor comune*, dar și a *deosebirilor* dintre elevi.

Scopul principal al predării diferențiate vizează următoarele aspecte: inspiră dragostea pentru învățătură; ajută elevii să învețe mai eficient și cu o înțelegere mai profundă; sporește conștiința de sine; îl pune pe elev în situația de a se autoinstrui, a se dezvolta și a-și valorifica pe deplin capacitățile intelectuale.

Un alt scop al învățării diferențiate este eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile dobândite de către elevi, însă rolul cel mai important în acest tip de învățare îl are îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor copiilor.

Cercetătorul român I. T. Radu afirmă că diferențierea în activitatea educațională include două perspective:

1. *perspectiva negativă*, care promovează inegalitățile și tratamentul inechitabil;
2. *perspectiva pozitivă*, care recunoaște individualitatea, necesitățile și interesele individuale ale educaților.

Tratarea diferențiată se poate realiza prin:

- curriculum diferențiat (trunchi comun, extindere, aprofundare);
- organizarea unei clase eterogene în grupe de elevi pe niveluri (minim, mediu, maxim), în funcție de progres, pe discipline de studiu, pe centre de învățare [5];
- organizarea și desfășurarea activității pe grupe, în funcție de tempoul de învățare;
- diferențierea temelor pentru acasă etc.

O modalitate eficientă și acceptată de elevi este tema pentru acasă cu sarcini de lucru diferențiate, cum ar fi:

- tema pentru acasă obligatorie pentru toți, care cuprinde sarcini de lucru de nivel minim și mediu;
- tema pentru „elevii harnici” – nu este obligatorie, dar poate fi efectuată de către elevii care doresc să lucreze suplimentar; aceasta incluzând sarcini de lucru de nivel mediu și superior;
- tema pentru „elevii isteți” – nu este obligatorie; include sarcini de lucru de nivel superior ori diferențiere pe baza teoriei inteligențelor multiple.

„Omul este un mic univers”, spunea Heraclit. De aceea, trebuie să cunoaștem bine copilul și să contribuim la dezvoltarea lui firească. Orice activitate de diferențiere a învățării trebuie să pornească întotdeauna de la diagnosticarea elevilor, care este constituită din etapele:

diagnosticarea elevilor, verificarea eterogenității proceselor de învățare, care subliniază importanța motivației și a vârstei elevilor, a ritmurilor lor de muncă, a stilurilor cognitive exersate, a modalităților de comunicare și de expresie adoptate [7, p. 65]. Analiza elevilor reprezintă punctul de „plecare al pedagogiei diferențiate”. Învățământul diferențiat, individualizat angajează astfel cunoașterea și valorificarea pedagogică a următoarelor tipuri de eterogenitate:

- Plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului. Profesorul universitar S. Cristea menționează în *Dicționarul de pedagogie* că învățământul pe grupe reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelației subiect-obiect ulterioară instruirii pe clase și lecții, grupurile fiind formate din 3-8 elevi [2, p. 102].
- Determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiată.
- Diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării [7, pp. 70-96].

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [8, p. 13]. Resursele instruirii diferențiate implică realizarea unei acțiuni de individualizare a învățării, deosebită de „învățarea individuală, în care fiecare elev învață izolat de ceilalți”.

Diferențierea și individualizarea instruirii rămâne o probă a viabilității proiectării pedagogice de tip curricular, pe circuitul *obiective* pedagogice deschise – *conținuturi* pedagogice deschise – *strategii* de predare-învățare-evaluare deschise, perfectibile în sensul unei *creativități* pedagogice superioare, precizează Sorin Cristea [2, p. 103].

Individualizarea instruirii vizează o calitate fundamentală a procesului de învățământ, determinată printr-o strategie pedagogică orientată special în direcția cunoașterii și a valorificării depline a potențialului psihopedagogic și social al obiectului educației. Acțiunea de individualizare a instruirii presupune adaptarea continuă a practicii de predare-învățare-evaluare la trăsăturile generale, particulare și individuale ale personalității elevului, cunoscute și studiate în prealabil, adaptare realizabilă la trei niveluri de referință:

- individualizarea obiectivelor pedagogice concrete/operaționale;
- individualizarea mijloacelor instrumentale de intervenție educațională;
- individualizarea metodelor de predare-învățare-evaluare [2, p. 180].

Pornind de la Declarația de la Salamanca (1994, UNESCO), „...fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge la un anumit nivel și a se putea menține la un nivel acceptabil de învățare. Sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa fel, încât să se țină cont de diversitatea elevilor”, individualizarea procesului educațional devine un factor important în asigurarea unuiu dintre indicatorii educației de calitate [9].

În contextul documentelor de politici naționale și internaționale, *individualizarea* procesului educațional devine o preocupare majoră a fiecărui cadru didactic [9, p. 7]. Calea spre cunoaștere este particulară fiecărui elev, de aceea cadrul didactic va alege cele mai adecvate strategii pentru ca elevul să-și formeze propriul traseu al învățării.

Individualizarea învățării impune respectarea diferențelor umane și valorificarea lor, adaptarea activităților de învățare, a formelor de organizare și a strategiilor didactice la disciplina școlară [9, p. 15]. De aceea, cadrul didactic, în abordarea individualizării instruirii, urmează să dea răspunsuri explicite la întrebările:

- Ce este individualizarea?
- De ce e nevoie să aplicăm individualizarea în procesul educațional?
- Cum, prin ce mijloace, se pune în practică individualizarea?
- Pentru ce e necesară individualizarea?
- De ce ținem cont în procesul de individualizare a instruirii elevilor? [9, pp. 12-13].

Astfel, învățământul trebuie structurat în funcție de necesitățile elevului, și nu viceversa. În acest sens, se va ține cont de următoarele momente:

- Dacă până acum copilul era cel care trebuia să se adapteze la cerințele școlii, atunci astăzi școala trebuie să fie cea care să se adapteze la cerințele și necesitățile elevului!
- Dacă copiii nu învață în felul cum predăm noi, cadrele didactice, atunci noi trebuie să predăm în felul cum aceștia învață! [9, p. 27].

Unul dintre principiile individualizării și diferențierii învățării ar fi asigurarea unității dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre activitățile de grup și cele cu caracter individual.

Învățătorul trebuie să cunoască toate aceste particularități și să aplice strategii didactice potrivite, pentru a spori succesul la învățătură al fiecărui elev.

Tratarea diferențiată trebuie susținută de învățător prin:

- *sarcini diferențiate* – activități ce încep cu sarcini scurte, ușoare, de sine stătătoare, ce

devin treptat mai lungi și mai flexibile. În felul acesta, la lecție vor participa toate categoriile de elevi;

- *tehnica întrebărilor și răspunsurilor* – se adresează întrebări generale, la care răspund elevii rapizi, pregătiți. Adresăm întrebări unor anumiți elevi, care nu răspund, astfel putem provoca mai mulți elevi în cea mai mare parte a timpului lecției. O altă tehnică este scrierea răspunsului de către fiecare elev și citirea câtorva din ele. Astfel, vom stimula mai mulți elevi diferiți, care vor putea reflecta asupra răspunsului;
- *munca în echipă* – poate depăși lipsa de încredere. Grupul poate fi bun atât pentru elevii care au nevoie de sprijin și nu se pot exprima, cât și pentru elevii capabili de performanță, care preiau inițiativa și se disting;
- *Sarcini suplimentare* – se propune o sarcină complexă, care îl va provoca pe cel mai capabil elev. Unele dintre cele mai bune sarcini suplimentare sunt cele ce presupun o rezolvare flexibilă.

Pentru organizarea activității diferențiate, învățătorul vine cu diverse sarcini:

- *cerințe comune pentru toți elevii*;
- *cerințe diferențiate* – sarcini identice, timp diferit; sarcini diferite, același timp; sarcini diferite, timp diferit; sarcini diferite, după posibilitatea fiecăruia; fișe identice cu sarcini care progresează în dificultate;
- *activități individuale cu teme diferite*.

Organizând activități diferențiate, învățătorul contribuie la:

- implicarea tuturor elevilor în activitățile propuse la clasă;
- rezolvarea sarcinilor propuse;
- susținerea elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar.

Tehnicile de diferențiere a instruirii sunt aplicate de către învățători pentru a spori succesele elevilor.

O tehnică de muncă independentă eficientă o constituie *lucrul cu fișele*. Fișele de lucru individualizate, promovate de Robert Dottrens în cartea *A educa și a instrui*, constituie soluții adecvate pentru rezolvarea unor probleme majore în procesul de instruire:

- *Cum să facem ca elevii buni să nu-și piardă vremea așteptându-i pe ceilalți?*
- *Cum să acționăm pentru a-i încuraja pe cei mai înceți și pe cei mai slabi să nu renunțe la orice efort, văzând cât trebuie să se străduiască să-i ajungă pe colegii lor?* [3].

Lucrul cu fișele motivează elevii pentru învățare și este o modalitate eficientă de modernizare a lecției

tradiționale. Un exemplu de individualizare și diferențiere a instruirii este utilizarea fișelor cu divers grad de complexitate.

După funcțiile îndeplinite, se pot propune următoarele categorii de fișe de învățare:

- de recuperare (pentru elevii ramași în urmă la învățătură);
- de dezvoltare (pentru elevii buni și foarte buni);
- de exerciții (pentru formarea priceperilor și deprinderilor);
- de autoinstruire (pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă);
- fișe de evaluare (pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurarea feedback-ului) [6].

Utilizarea fișelor este un procedeu care poate fi aplicat pentru a integra activitatea individuală a școlarilor în cea frontală sau în echipă, astfel realizându-se diferențierea instruirii. Aplicarea fișelor de învățare se adaptează foarte bine în activitățile de consolidare, de recapitulare, de sistematizare a cunoștințelor elevilor. Proiectarea și desfășurarea unor activități în cadrul cărora s-a realizat învățarea cu ajutorul fișelor contribuie la obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor, la ridicarea nivelului general al performanțelor școlare, la egalizarea sau apropierea șanselor de reușită [6].

Prin instruirea diferențiată, pedagogul își atinge principalul scop al carierei: *reușita la învățătură a tuturor elevilor săi*.

Tratarea diferențiată este o premisă a prevenirii eșecului școlar. Eficacitatea instruirii depinde de rigoarea și corectitudinea diferențierii și motivării pentru instruire și se adresează tuturor elevilor. Modul de învățământ diferențiat pregătește elevii pentru educația pe parcursul întregii vieți.

Metodele active de predare mediază învățarea diferențiată. Aceasta constituie unul dintre cele mai eficiente mijloace de sporire a randamentului școlar.

Problema diferențierii învățământului creează un teren larg pentru exercitarea creativității învățătorului. Important este ca el să realizeze cerințele curriculare printr-o gamă cât mai bogată de modalități de diferențiere metodică a predării-învățării. Maria Montessori scria: „Învățătorul cu adevărat înzestrat este acela care își aduce clasa la stadiul în care să poată spune: *Fie că sunt de față ori nu, clasa își continuă activitatea. Grupul și-a câștigat independența*”.

Un aspect eficient al individualizării procesului educațional este *interogarea multiprocesuală* – o modalitate eficientă de implicare și afirmare a elevilor cu niveluri diferite de pregătire, învățătorul utilizând întrebările pentru lucrul asupra conținutului/informației. Acestea le oferă elevilor posibilitatea

să cerceteze, să interpreteze, să sintetizeze, să analizeze, să reconstruiască, să traducă și să evalueze. Interogarea multiprocesuală implică diverse tipuri de întrebări: literale, de traducere, interpretative, aplicative, analitice, de sinteză, evaluative, care antrenează diverse moduri de a gândi. Utilizând această strategie de prelucrare a unui text, a unei informații, de verificare a temei pentru acasă, învățătorul se va asigura că unele întrebări sunt accesibile și pentru elevii cu un nivel scăzut de pregătire, dar există și întrebări pentru cei cu un nivel de pregătire înalt. Astfel, interogarea multiprocesuală este o strategie eficientă, care poate fi valorificată practic la toate disciplinele.

Tehnologia informației și comunicației (TIC) vine să susțină eforturile cadrelor didactice, imprimând calitate, atractivitate și culoare valorică procesului educațional. Din perspectiva TIC, unele activități didactice pot fi proiectate și organizate în diverse forme: *text pe un site Internet, obiect multimedia (fișiere digitale audio și video), imagini animate, jocuri didactice pentru dezvoltarea competențelor de lectură, scriere și calcul, jocuri distractive pentru dezvoltarea unor procese psihice și a unor abilități concrete* etc. Acestea pot fi create într-o multitudine de moduri, folosind o varietate de instrumente ale TIC: respectiv, cadrul didactic organizează și desfășoară diferențierea și individualizarea procesului educațional, problemă de actualitate în învățământul modern.

O lecție modernă se poate construi prin concursul diferențiat al elevilor, aceasta realizându-se prin natura solicitărilor pe care le adresăm. Pentru elevii cu un nivel scăzut la învățătură, eventual cu un ritm mai lent de activitate intelectuală, cu posibilități limitate, ne orientăm spre sarcini de nivel reproductiv și de recunoaștere, pentru a-i ajuta să realizeze obiectivele programei la nivel de limită (realizați corespondența, subliniați cuvintele care..., dați exemple de... etc.).

O altă categorie de sarcini angajează intelectul mai plenar, fiind vorba de exerciții mai complexe, care solicită transfer de cunoștințe, rezolvări variate (ordonați silabele în cuvinte, ordonați cuvintele în propoziții etc.).

O a treia categorie de sarcini se înscrie în planul creativității: li se cere elevilor să interpreteze, să descopere noi aspecte/relații sau să inventeze. Lec-

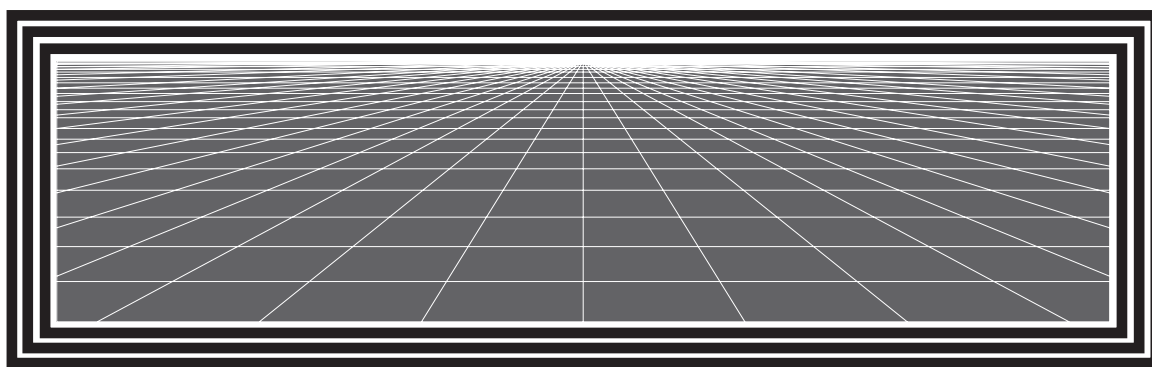
ției trebuie să i se acorde un caracter problematic, de cercetare. Instruirea programată de calculator presupune diferențierea lucrului prin individualizare. Elevul are, astfel, posibilitatea de a lucra în ritmul lui, de a repeta secvențe, de a apela la punctele de sprijin oferite de jocul online.

În concluzie: Prin diferențiere și individualizare, învățătorul reușește:

- să-i asigure elevului o educație diferențiată și personalizată;
- să organizeze situații de învățare care să determine o participare activă, să conducă la o învățare pe cont propriu;
- să implice copiii în acte de instruire diferențiată prin diverse stiluri de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Litera Internațional, 2000.
3. Dottrens R. A educa și a instrui. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
4. Gardner H. Perspective ale minții. Teoria inteligențelor multiple. București: Curtea Veche, 2022.
5. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Polirom, 2005.
6. Nour A. Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54976/alexandra_nour_thesis.pdf
7. Przesmycki H. Pédagogie différenciée. Paris: Hachette, 1991.
8. Radu I. T. Învățământul diferențiat. Concepții și strategii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
9. Rusnac V., Curilov S. (coord.) Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghid metodologic. Chișinău: S.n., 2017.
10. Vărășmaș E., Vărășmaș T. Pedagogia diversității. În: Revista de educație preșcolară, nr. 2, 1998.



EVENTIMENTE CEPD



Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale

Programul proiectului CONCEPT, *Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale*, a continuat, în perioada 27-29 mai, cu modulul III, fiind organizat în format online. Participanții, 12 profesori și maiștri care predau discipline de specialitate la centre de excelență, colegii și școli profesionale, au explorat cu mult interes posibilitățile de aplicare a tehnicilor de gândire critică, corelând filosofia acestora cu procesul de predare-învățare-evaluare. Aplicarea aspectelor formative ale gândirii critice în varii domenii, precum tehnologiile informaționale, electronică, deservirea automobilelor și organizarea transportului, conjugate cu examinarea inteligențelor multiple, a dezvoltării competențelor de comunicare în context profesional, au fost cercetate din perspectiva tehnicilor interactive moderne.

În luna iunie, participanții au prezentat rezultatele obținute în urma aplicării la clasă a celor studiate. Temele de casă au confirmat faptul că programul a contribuit semnificativ la consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și la asigurarea unui proces de predare-învățare calitativ, axat pe dezvoltarea gândirii critice și pe formarea competențelor profesionale ale elevilor.

Follow-up-ul, desfășurat în 11 iunie, a fost moderat de formatorii Centrului, Angela GRAMA-TOMIȚĂ și Valeriu GORINCIOI. Sarcina dată pentru acasă s-a axat pe proiectarea unei lecții în cheia ERRE și simularea unei secvențe de lecție în care se va utiliza o tehnică LSDGC. Fiecare cursant a luat cuvântul și a prezentat crâmpoie din propria experiență în aplicarea la clasă a elementelor de gândire critică. Prestația cursanților a fost evaluată prin tehnica *Interviul*, astfel încât fiecare participant a avut ocazia să se implice într-un dialog constructiv cu colegul său prin adresare de întrebări și oferire de răspunsuri. Cursanții au concluzionat că, în pregătirea pentru follow-up, au revizuit



materialele colectate pe parcursul celor 3 module, au citit suportul de curs și au transferat cunoștințele la materiile predate. Unii au încercat diferite opțiuni în clasă și au dorit să raporteze și despre ele.

În urma acestui program, s-a completat numărul de cadre didactice cu rol de persoane-resursă în instituțiile pe care le reprezintă, abilitate să organizeze activități de formare continuă pentru colegi și să ofere, la necesitate, consultanță în vederea implementării metodologiei de dezvoltare a gândirii critice și de formare a competențelor profesionale.

Proiectul *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova/CONCEPT 5* este implementat de Asociația Obștească Educație pentru Dezvoltare (AED), în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect



International
Labour
Organization



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA



Elveția.

Formare de autori experți pentru elaborarea programelor de microcalificare

Cultura parteneriatelor asigură implementarea cu succes a unor proiecte educaționale sustenabile. Un parteneriat valoros, cu rezultate notabile la capitolul formării profesionale, a fost inițiat în anul 2025 de Organizația Internațională a Muncii și Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

În cadrul acestuia, în perioada mai-iunie, Organizația Internațională a Muncii, cu suportul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a desfășurat edițiile regionale ale seminarului-training *Elaborarea programelor de microcalificare* la Chișinău, Bălți și Cahul. Această activitate face parte dintr-un set mai larg de măsuri implementate prin intermediul proiectului OIM *Ocupare incluzivă și productivă în Moldova*, finanțat de Secretariatul de Stat pentru Afaceri Economice al Elveției (SECO), care sprijină eforturile Ministerului Educației și Cercetării în vederea realizării recomandării privind o abordare europeană a microcalificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și capacitatea de inserție profesională. Această recomandare urmărește să sprijine dezvoltarea, implementarea și recunoașterea microcalificărilor în diferite sectoare și domenii, așa încât acestea să ofere o modalitate flexibilă de a dezvolta cunoștințe, aptitudini și competențe.



Microcalificările reprezintă o formă de inovare didactică și pedagogică relevantă și actuală pentru Republica Moldova. Elaborarea acestora reclamă specialiști bine pregătiți în domeniul profesional vizat, dar și sub aspect metodologic.

În acest context, seminarul-training și-a propus drept scop formarea competențelor necesare dezvoltării programelor de microcalificare. Acesta a avut ca beneficiari 61 de cadre didactice, maiștri-instrucitori și metodiști din instituții de învățământ profesional tehnic din țară, prestatori de programe de formare profesională, interesați să se implice în procesul de concepere a programelor de microcalificare/calificare parțială.

Această secvență de instruire, care a fost facilitată de formatorii Sergiu COCEAȘ, Elena NICOLAEV, Lucia CARAIMAN și Ecaterina MIRON, a propus atenției formabililor un șir de subiecte importante pentru procesul de elaborare a programelor de microcalificare, dar și pentru educația adulților, la general, și formarea profesională a adulților în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, în special. Astfel, cursanții au fost familiarizați cu conceptul de microcalificare, abordând în detaliu caracteristicile, beneficiile acestora atât pentru cursanți, cât și pentru angajatori, domeniile de aplicabilitate; cadrul legal și normativ pentru implementarea microcalificărilor; principiile fundamentale de elaborare a programelor de microcalificare; etapele de elaborare a programelor de microcalificare și procesul de implementare a acestora; principiile și metodele de evaluare a rezultatelor învățării și procesul de certificare a microcalificărilor; instrumentele de monitorizare, indicatorii de performanță și procedurile pentru actualizarea programelor de microcalificare etc. De asemenea, cursanților li s-au propus o serie de studii de caz și exemple de bune practici de microcalificare, precum și lecții învățate și recomandări de programe utile pentru replicarea acestora în alte sectoare.

Microcalificările, o tendință nouă la nivel mondial, au un rol important în creșterea calificării și recalificării ca răspuns la schimbările de pe piața muncii. Rolul acestora rezidă în crearea de condiții și posibilități pentru a face învățarea pe parcursul întregii vieți mai accesibilă și flexibilă, pentru a ajuta oamenii să reacționeze prompt și să se adapteze rapid la schimbările sociale, economice și tehnologice, la noile realități. Fiind programe de formare de sine stătătoare, scurte și concentrate, au menirea de a oferi formabililor competențe specifice.

Mariana VATAMANU

Împuternicirea fetelor și băieților refugiați din Ucraina printr-o educație incluzivă și empatică în Republica Moldova

Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția, a lansat proiectul *Împuternicirea fetelor și băieților refugiați din Ucraina printr-o educație incluzivă și empatică în Republica Moldova*. Derulat în perioada 15 iunie 2025-31 decembrie 2026 și vizând șapte localități din țară (Chișinău, Cimișlia, Criuleni, Dondușeni, Comrat, Vulcănești și Ceadăr-Lunga), acesta are drept scop facilitarea accesului copiilor refugiați din Ucraina la o educație de calitate, precum și a inserției sociale a acestora în comunitățile gazdă. Atingerea acestui scop implică formarea de cadre didactice și psihologi, elaborarea și promovarea de materiale didactice, îmbunătățirea colaborării instituționale și a politicilor locale.

Printre acțiunile prevăzute de proiect, se numără: cursuri de limba română în centrele comunitare de învățare online (Digital Hub); programe educaționale extrașcolare; lecții de recuperare la disciplinele de bază pentru copiii refugiați înscriși în școlile naționale; elaborarea și implementarea de materiale aliniate la curriculumul ucrainean, pentru programul afterschool, adresat copiilor care învață la distanță; tabere de vară; activități multiculturale și evenimente comunitare; programe de formare a pedagogilor și psihologilor care activează în Digital Hub; sprijin psihologic și psihopedagogic pentru fetele și băieții refugiați etc.

Realizarea obiectivului general al proiectului presupune o colaborare strânsă cu instituțiile guvernamentale și organizațiile societății civile, pentru consolidarea capacităților instituționale de acordare a sprijinului necesar familiilor refugiate. Această colaborare a fost consemnată prin acordurile de parteneriat încheiate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA cu autoritățile din 5 regiuni ale proiectului – Chișinău, Cimișlia, Criuleni, Dondușeni și UTA Găgăuzia (Comrat, Vulcănești și Ceadăr-Lunga). Conform acestora, părțile și-au luat angajamentul să își unifice eforturile și să contribuie la incluziunea educațională a copiilor refugiați, la diminuarea dificultăților cu care se confruntă familiile de ucrainenii, la îmbunătățirea condițiilor de trai și a stării de bine a acestora, la

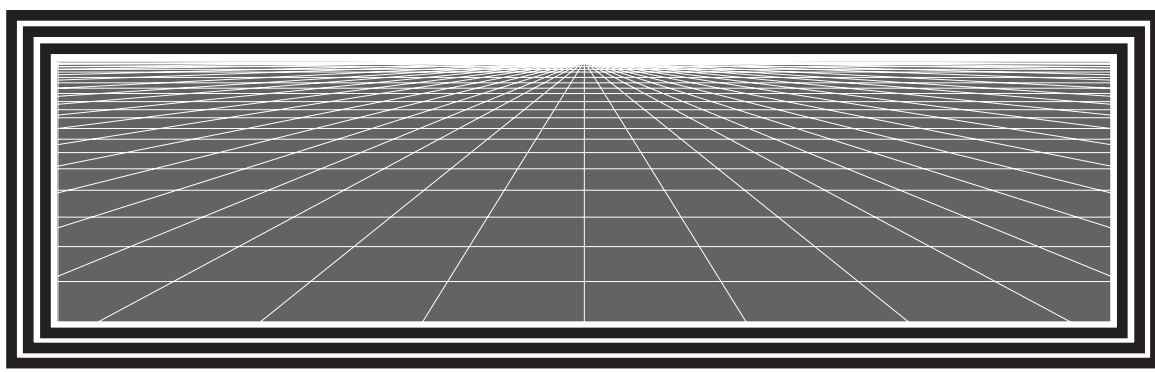
excluderea sau atenuarea impactului negativ al efectelor traumatizante ale războiului. Pentru a crea un mediu de învățare sigur, echitabil și lipsit de prejudecăți, precum și pentru a asigura înregistrarea copiilor refugiați în sistemul educațional național, evaluarea psihopedagogică, includerea și frecventarea orelor de către aceștia, proiectul vine să acorde sprijin administrațiilor publice locale, dar și actorilor principali din sistemul educațional și din cel de protecție socială (Direcția Educație, Agenția Teritorială de Asistență Socială, școli și centre comunitare de educație online – Digital Hub) în dezvoltarea și implementarea politicilor instituționale, inclusiv în domeniul egalității de gen și de protecție a copilului, în implementarea managementului de caz al copiilor și tinerilor din familiile de refugiați, în dezvoltarea și implementarea mecanismelor și instrumentelor de moni-



torizare a progresului academic și a frecvenței școlare a copiilor și tinerilor refugiați, în planificarea și derularea unor acțiuni comune cu direcțiile de educație și asistență socială în scopul susținerii coordonate a refugiaților; desfășurarea de sesiuni de informare și elaborarea de materiale informative pentru părinții refugiați etc.

Cooperarea cu administrațiile publice locale în ceea ce privește crearea unor condiții decente de trai, protecția și integrare socială este un factor determinant pentru o incluziune de calitate a copiilor, tinerilor și adulților refugiați în comunitățile locale.

Mariana VATAMANU



DICȚIONAR



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația pentru transformare

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.16944923

Rezumat: Educația pentru transformare tinde să devină un concept pedagogic operațional, în măsura în care evocă funcția generală a educației de formare-dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării în societate și este angajată în formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice a educatului: psihologică, individuală și socială, colectivă, (auto)cultivată prin participarea eficientă la procesul complex de rezolvare a problemelor societății contemporane. Educația pentru transformare contribuie la realizarea saltului valoric de la învățarea de menținere, eficientă în cazul unor „ipoteze

fixe”, la învățarea inovatoare, necesară în situații-limită care solicită competențe cognitive superioare.

Cuvinte-cheie: educația pentru transformare, învățare inovatoare, instruire constructivistă, noile educații.

Abstract: Education for transformation tends to become an operational pedagogical concept, insofar as: it evokes the general function of education of permanent formation-development of the personality in view of integration into society; it is engaged in the formation-development of the pedagogical consciousness of the educated: psychological, individual and social, collective, (self-)cultivated through effective participation in the complex process of solving the problems of contemporary society. Education for transformation thus contributes to the realization of the value leap from “maintenance learning” – effective in the case of “fixed hypotheses” to “innovative learning” necessary in limit-situations requiring higher cognitive skills.

Keywords: education for transformation, innovative learning, constructivist instruction, new education.

Educația pentru transformare, o expresie simbolică vehiculată în politica educației, tinde să devină un concept pedagogic operațional, concentrat la nivel de metaforă pedagogică, dar și de model de abordare specială a unor conținuturi particulare ale educației contemporane consemnate, în ultimele decenii, sub formula de „noile educații”. *Educația pentru transformare* constituie un concept pedagogic operațional în măsura în care evocă în manieră simbolică, dar și instrumentală, funcția generală a educației de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane în vederea integrării în societate, pe termen scurt, mediu și lung. În această perspectivă, analiza noastră poate adopta și adapta criteriile epistemologie de definire a unui concept denotativ, care deține și întreține practic și un anumit sens normativ și metodologic.

Educația pentru transformare are ca sferă de referință produsele formative, obiectivate în rezultatele cumulative ale educației (formale, nonformale, dar și informale), care consemnează schimbarea calitativă a conștiinței pedagogice a educatului, realizată în plan psihologic (cognitiv, noncognitiv, dar și metacognitiv) și social (natural, comunitar, cultural, civic, economic).

Funcția specifică îndeplinită, în acord cu funcția generală a educației, angajează, în mod obiectiv, formarea-transformarea globală a personalității educatului, psihologică – orientată spre conștiința pedagogică de sine, inițiată, dobândită și perfecționată în timp – și socială, probată în procesul de adaptare permanentă a educatului la cerințele culturale (ale societății informaționale); civice (ale democrației, care susține drepturile omului); deontologice (ale profesiei, care solicită pregătire tehnologică și responsabilitate morală); comunitare (locale, teritoriale, naționale, internaționale) și naturale (climatice, demografice, sanitare etc.) – în evoluție continuă.

Structura de bază a educației pentru transformare, corespunzătoare funcției specifice, poate fi identificată și valorificată la

nivelul interdependenței dintre obiectivele specifice, angajate în mod subiectiv, de proiectanții educației, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Avem în vedere obiectivele specifice fundamentate axiologic și implicate prospectiv în formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice a educatului: a) psihologică, individuală, de sine, (auto) cultivată prin empatie pedagogică (cognitivă și noncognitivă/afectiv-motivațională, volitiv-caracterială), antrenată operațional, în condiții de analiză-sinteză și evaluare critică, metacognitivă, a propriilor acțiuni formative (de educație/instruire/proiectare curriculară/orientare școlară și profesională/consiliere în carieră, perfecționare etc.), raportate la toate valorile pedagogice generale (binele moral; adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică și fizică), în mod special la valorile morale (civice, politice, juridice, deontologice/profesionale; etice/filosofice, spirituale/religioase); b) socială, colectivă, (auto)cultivată prin participarea eficientă la procesul complex și contradictoriu de identificare, implicare și rezolvare a problemelor societății contemporane, postmoderne: economice/profesionale (determinate de dinamica economiei postindustriale, bazată pe cunoaștere); politice/civice (determinate de ascensiunea democrației reprezentative și participative); culturale (generate de modelul global al societății informaționale, bazată pe cunoaștere); comunitare (semnificative la nivel local, teritorial, național, internațional); naturale (dependente de condițiile geo-climatice, demografice, sanitare/medicale etc.) – probleme definite de „noile educații”, lansate în ultimele decenii, de UNESCO [7; 11].

Educația pentru transformare poate fi integrată special în zona conținuturilor educației dezvoltate în context deschis, care delimitează „noile educații” în calitate de răspunsuri pedagogice la problematică lumii contemporane [6; 10; 11]. La acest nivel, educația pentru transformare poate fi: a) situată alături de alte concepte operaționale, reprezentative pentru ceea ce constituie „noile educații”: educația ecologică, educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru tehnologie și progres, educația demografică, educația pentru pace și cooperare, educația pentru democrație; educația pentru mass-media și comunicare; educația interculturală; educația economică, educația pentru sănătate; b) dezvoltată special, prin extindere, aprofundare și restructurare a conceptului operațional care definește *educația pentru schimbare și dezvoltare*, asociată cu *educația pentru tehnologie și progres*, orientată spre *educația pentru schimbare și creativitate* [4; 5; 9]; c) afirmată special ca un nou concept operațional, global, care integrează în structura sa de funcționare conținuturi particulare plasate în zona de referință definitorie pentru ceea ce reprezintă „noile educații”: educația ecologică, educația civică/pentru cetățenie durabilă, educația democratică/pentru drepturile omului, educația interculturală.

Educația pentru transformare răspunde, astfel, unor mai vechi deziderate politice, de diagnoză și prognoză la

scară mondială, concepute pe fondul proiectării unui salt pedagogic, psihologic și social, de la *învățarea de menținere* la *învățarea inovatoare*, salt necesar pentru lichidarea decalajului uman [2, pp. 69-71].

Învățarea de menținere rămâne esențială prin capacitatea sa de „asimilare cât mai rapidă a procedurilor consfințite de timp și elaborate încet, dar sigur, pentru probleme date și recurente”. La nivel epistemologic, reflectă „abordarea clasică a științei”. În plan pedagogic, angajează competențele de cunoaștere, înțelegere și aplicare a cunoștințelor în cadrul unui proces de rezolvare a problemelor într-un plan limitat și „cu proceduri convenite, cu scopuri, sarcini bine definite” prin „ipoteze fixe”. De aceea, în contexte deschise, în cadrul unor situații-limită, proprii unor probleme, complexe și contradictorii, care solicită competențele cognitive superioare (analiza, sinteza, evaluarea critică), *învățarea de menținere* este/devine insuficientă.

Învățarea inovatoare este/devine esențială pe fondul revoluției științei în societatea postmodernă, informațională, globală, bazată pe cunoaștere, realizată și dezvoltată permanent în condiții de cercetare fundamentală și operațională. La nivel epistemologic, reflectă existența unor ipoteze flexibile „care operează în situații-limită sau în sisteme deschise” spre noi modalități de formulare și grupare a problemelor. Ca urmare, în plan pedagogic, *învățarea inovatoare* angajează psihologic și social competențele cognitive superioare (analiza, sinteza, evaluarea critică), valorificate didactic nu doar la nivel disciplinar și intradisciplinar, ci și interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar.

Pe acest fond, *învățarea inovatoare* asigură „integrarea, sinteza și lărgirea orizonturilor” (cognitive, dar și noncognitive și metacognitive). În termenii modelului de instruire constructivist de tip sociocultural (inițiat de Lev S. Vîgotski), „învățarea inovatoare împinge înainte gândirea noastră prin reconstituirea întregului, nu prin fragmentarea realității”. Un astfel de model susține efectiv educația pentru transformare în măsura în care: a) asigură „o premisă-cheie a învățării inovatoare – soluțiile propuse sunt judecate înainte de a fi adoptate”; b) proiectează „un scop-cheie al învățării inovatoare” – lărgirea gamei de opțiuni într-un interval suficient pentru luarea de decizii solide, fără de care „omenirea riscă să se bizuie numai pe *învățarea reactivă*, făcând inevitabile noi șocuri”.

Modelul constructivist sociocultural al învățării inovatoare poate susține realizarea funcției specifice educației pentru transformare (formarea-transformarea globală a personalității educatului, psihologică și socială), prin:

a) *Scopul pedagogic general*, strategic, determinat psihologic și social de „creșterea complexității” și „lărgirea contextului” = *învățarea anticipativă* (necesară pentru încurajarea solidarității în timp) și *participativă* (necesară pentru crearea solidarității în spațiu);

b) *Obiectivele pedagogice specifice*, derivate din scopul pedagogic general, strategic: autonomia psihologică (împlinirea personală) și socială (identitatea culturală); integrarea psihologică (gândirea integrativă) și socială (cooperarea,

solidaritatea contractului) [2, pp. 36-62; 12].

Didactica postmodernă, generală (teoria generală a instruirii/teoria și metodologia instruirii) și aplicată (didacticile particulare) valorifică resursele oferite simbolic și instrumental de educația pentru transformare, în condițiile promovării conceptului operațional de *învățare transformatoare* [8]. Și la acest nivel trebuie să evidențiem importanța modelului de *instruire constructivistă de tip sociocultural* (inițiat de L.S. Vigotski, 1930, continuat de J.S. Bruner, 1970), care marchează saltul valoric fundamental, de ordin *normativ și metodologic* de la *învățarea bazată pe asimilare și acomodare* (dependentă de structurile genetice ale inteligenței/Piaget) la *învățarea care anticipează dezvoltarea* (în *zona proximei dezvoltări*), dependentă de calitatea „eșafodajului” pedagogic creat și perfecționat permanent între educator (profesor, tutore, părinte) și educat (preșcolar, școlar etc.).

Învățarea transformatoare, lansată inițial în educația adulților, este valorificată în învățământul școlar în perspectiva formării-dezvoltării gândirii autonome a elevului, adaptabilă la probleme și situații-probleme complexe, în contexte pedagogice și sociale deschise. Sfera sa de referință didactică este situată dincolo de dobândirea cunoștințelor în condiții psihologice de receptare-asimilare-acomodare. Implică interiorizarea și valorificarea deplină a cunoștințelor, susținute psihologic (în plan superior, cognitiv, non-

cognitiv și metacognitiv) și social (în perspectiva învățării eficiente pe tot parcursul vieții).

Funcția specifică acțiunii de învățare transformatoare integrată curricular în cadrul oricărei activități de instruire formală și nonformală (concepută ca activitate de predare-învățare-evaluare) vizează: însușirea activă și proactivă a cunoștințelor teoretice și aplicative, susținută valoric și atitudinal (afectiv-motivațional și volitiv-caracterial).

Structura de bază, corespunzătoare funcției specifice, este construită didactic, la nivelul interdependenței dintre capacitatea elevului de: (1) *reflecție/autorefecție critică* asupra cunoștințelor interiorizate și perfecționate în timp, care antrenează permanent competența de analiză, sinteză și evaluare critică a problemelor și situațiilor-problemă rezolvate deplin sau pe cale de rezolvare deplină; (2) *participare liberă eficientă* (pedagogic, psihologic, social, cognitiv, noncognitiv, metacognitiv) la acțiunea de autoînvățare integrată deplin în activitatea de instruire/autoinstruire, realizată prin utilizarea unei metode de bază, susținută prin procedee didactice, adaptabile în context deschis.

Modelul de învățare transformatoare poate fi construit la nivelul relațiilor verticale, orizontale și transversale existente între *tipul de învățare promovat* – *scopul specific stabilit la nivel de unitate de învățare* (fixată temporal la 2-5 lecții, raportate la o temă sau capitol de referință) – *competența cognitivă angajată predominant*.

Tipul de învățare determinat de stadiul atins în instruire	Scopul pedagogic specific stabilit la nivel de unitate de învățare	Competența cognitivă angajată predominant cu impact metacognitiv
Învățarea prin asimilare	- Receptarea cunoștințelor teoretice; - Antrenarea în condiții practice.	- Cunoașterea simplă, reproductivă; - Înțelegerea în context determinat.
Învățarea prin acomodare concepută în perspectiva interiorizării cunoștințelor	- Exersarea cunoștințelor teoretice și practice/aplicative; - Antrenarea prin metode de bază, adaptate la specificul instruirii.	- Înțelegerea cunoștințelor teoretice și practice în contexte deschise; - Aplicarea cunoștințelor/rezolvarea de probleme și situații-problemă.
Învățarea prin transformare inovatoare/anticipativă și participativă în condiții de autonomie și participare	- Învățarea prin cercetare logico-matematică și informatică; - Învățarea prin cercetare experimentală, explicativă; - Învățarea prin cercetare hermeneutică, interpretativă.	- Analiza problemei/situației-problemă rezolvate; - Sinteza cu referință la problemele/situațiile-problemă rezolvate; - Evaluarea critică a propriei sinteze sau a sintezelor realizate de alții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Attali J. Istoriile și scenariile de viitor ale educației. Iași: Polirom, 2024.
- Botkin J. et al. Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman. Trad. București: Editura Politică, 1981.
- Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. București: EDP, 1970.
- Cojocariu V.-M. Educația pentru schimbare și creativitate. București: EDP, 2003.
- Cristea S. Educația pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres. În: Didactica Pro..., nr. 4 (104), 2017.
- Cristea S. Pedagogie. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022.
- Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație, în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
- Franțuzan L. Învățarea transformatoare – dimensiune a calității și eficienței procesului educațional la educația științifică (biologie, fizică, chimie). În: Didactica Pro..., nr. 3 (109), 2018.
- Panico V. Educația pentru schimbare și dezvoltare – componentă a noilor educații. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/239-245_2.pdf
- Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
- Văideanu G. UNESCO -50: educație. București: EDP, 1996.
- Vigotski L. Opere psihologice alese. Vol. I. București: EDP, 1971.